

**De quantas histórias se faz o currículo nacional?**

**O currículo de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e a construção de  
*currículos locais***

**Susana Maria Santos Martins**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino  
da História no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário**

**Setembro, 2017**

**De quantas histórias se faz o currículo nacional?**

**O currículo de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e a construção de  
*currículos locais***

**Susana Maria Santos Martins**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino  
da História no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário**

**Setembro, 2017**

## **Agradecimentos**

O presente relatório constitui mais uma etapa do meu percurso pessoal e profissional alcançada mercê do estímulo e apoio recebido por diferentes vias e de diferentes formas. Sem poder referir-me a todos, registo apenas umas breves palavras dirigidas aos que mais directamente contribuíram para o realizar.

À Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, orientadora do estágio e do trabalho agora apresentado, reconheço a competência científica e a disponibilidade pessoal, essenciais para atingir esta meta. À professora Ana Vaz, supervisora da prática de ensino na Escola Secundária Quinta do Marquês, agradeço acima de tudo a amizade construída ao longo dos meses de estreito convívio, mas também a confiança científica em mim depositada desde a primeira hora, o empenho pessoal colocado na superação dos pequenos obstáculos surgidos durante a intervenção e a partilha da sua profunda experiência profissional.

Um sentido obrigada é igualmente devido à minha parceira de estágio, Ana Catarina Almeida. A empatia inicial transformou-se numa amizade que muito me honra, edificada sobre o lema da solidariedade mútua e da sua enorme generosidade, que tantos novos desembaraçou.

Aos meus colegas da Escola Superior de Educação de Lisboa, em particular à Cristina Cruz, à Maria João Hortas e ao Alfredo Dias, agradeço antes de mais o interesse demonstrado e o frutuoso debate de ideias. Não menos importante foi o esforço na conciliação entre as necessidades da escola e o meu projecto pessoal.

O meu apreço estende-se ainda aos amigos que mais proximamente acompanharam este processo e foram fonte de constante estímulo. Estão entre eles a Sandra e o João, a Ana e o Paulo, a Cidália, a Magda, a Sílvia... Sem a vossa compreensão e apoio talvez o caminho se fizesse, mas seria seguramente mais penoso e muito menos rico.

Aos meus pais agradeço imensamente a compreensão perante as correrias dos últimos meses e o apoio certo que representam. Aos meus filhos... não encontro palavras para expressar a força que me vem da sua alegria e do seu amor. Amo-vos daqui até à lua e da lua até aqui! Sempre, para sempre!

Nota: O presente trabalho não adoptou a ortografia do Acordo Ortográfico, embora os materiais disponibilizados aos alunos o tenham respeitado.

## **Resumo**

O desenho dos programas de História nos 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, centram-se na articulação de conteúdos de âmbito mundial, europeu e nacional, desvalorizando objectivamente a especificidade dos contextos regionais e locais em que vivem e com os quais se inter-relacionam os alunos.

Uma visão que me parece redutora. Sendo certo que o alargamento de horizontes por parte dos alunos é desejável e mesmo imprescindível, não menos indispensável é garantir a significância de tais aprendizagens pela mediação entre saberes escolares e experiências quotidianas. O reconhecimento do património local e regional como recurso de excelência para o desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas e transversais, meio privilegiado para o diálogo entre passado – presente – futuro, promotor da aproximação entre a escola e a comunidade e elemento potenciador de uma verdadeira consciencialização e participação cívicas, leva-me a defender que tal mediação pode ser conseguida pela construção de currículos locais.

Intentando concorrer para o debate sobre a pertinência de articular o currículo nacional com a construção de currículos locais e a validade de estreitar a relação entre Educação Histórica e Educação Patrimonial, desenvolveu-se a intervenção pedagógica levada a cabo na Escola Secundária da Quinta do Marquês em Oeiras, no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. São os resultados dessa intervenção que aqui se apresentam.

**Palavras-chave:** Património local; Educação Histórica; Educação Patrimonial; Currículos locais; Metodologia de projecto

## **Abstract**

The design of History programs in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education focus on the articulation of content at a global, European and national level, objectively devaluing the specificity of the regional and local contexts in which the students live and with which they interrelate.

While it is true that pupils' broadening of horizons is desirable and even indispensable, it is no less indispensable to guarantee the significance of such learning through the mediation of scholarly knowledge and everyday experiences. The recognition of local and regional heritage as a resource of excellence for the development of differentiated and transversal learning, a privileged means for the past - present – future dialogue, promoter of the approximation between the school and the community and enhancing element for true awareness and civic participation, leads me to argue that such mediation can be achieved by building local curricula.

Intending to apply for the debate about the pertinence of articulating the national curriculum with the construction of local curricula and the validity of narrowing the relation between Historical Education and Patrimonial Education, a pedagogical intervention was developed and carried out at the Secondary School of Quinta do Marquês, in the scope of the Masters course of History Education in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education by the Faculty of Human and Social Sciences, New University of Lisbon. The results of this intervention are here presented.

**Keywords:** Local heritage; Historical Education; Patrimonial Education; Local curricula; Project methodology.

## **Siglas**

DEB - Departamento da Educação Básica

DGEBS – Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário

EB – Ensino Básico

ESQM - Escola Secundária Quinta do Marquês

PEE – Projecto Educativo de Escola

## ÍNDICE

**Agradecimentos**

**Resumo**

**Abstract**

**Siglas e abreviaturas**

**Índice**

**Introdução.....9**

### **Parte I - O tema**

#### **Capítulo 1 - Enquadramento conceptual do tema**

I.1.1. Currículo e gestão curricular em perspectiva.....11

I.1.2. Património, Educação Patrimonial e Ensino da História.....18

#### **Capítulo 2 – O tema e o ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico**

I.2.1. As orientações para o ensino da História no 3.º ciclo do EB.....22

I.2.2. Do currículo nacional de História à construção de currículos locais.....23

### **Parte II – A Prática de Ensino Supervisionada**

#### **Capítulo 1 – Caracterização do contexto**

II.1.1. A Escola Secundária Quinta do Marquês e o meio envolvente.....29

II.1.2. As turmas de estágio.....31

#### **Capítulo 2 – O projecto de intervenção educativa**

II.2.1. O modelo metodológico adoptado: o trabalho de projecto.....33

II.2.2. A avaliação diagnóstica do contexto.....35

II.2.3. A definição do plano de acção.....40

II.2.4. A execução do projecto.....47

#### **Capítulo 3 – Análise de resultados**

II.3.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....50

II.3.2. Avaliação global do projecto de intervenção educativa.....54

**Considerações finais.....57**

<b>Fontes e Bibliografia.....</b>	<b>59</b>
-----------------------------------	-----------

## **Anexos**

Anexo I - A Escola Secundária Quinta do Marquês.....	2
Anexo II - Ficha de avaliação diagnóstica.....	3
Anexo III - Resultados da ficha de avaliação realizada.....	6
Anexo IV - Roteiro geral do projecto.....	9
Anexo V - Roteiro do “sub-projecto” «Somos Fortes!».....	12
Anexo VI - Roteiro do “sub-projecto” «Enfim... A República!».....	15
Anexo VII - Roteiro do “sub-projecto” «Quando o vento calava a desgraça...».....	18
Anexo VIII - Guião de Exploração do “Sub-Projecto” «Somos Fortes!».....	21
Anexo IX - Exemplos de guiões de exploração do “sub-projecto” «Enfim... A República!».....	24
Anexo X - Exemplos de guiões de exploração do “sub-projecto” «Quando o vento calava a desgraça...».....	38
Anexo XI - Sessões de introdução e de síntese do “sub-projecto” «Quando o vento calava a desgraça...».....	45
Anexo XII - Avaliação do “sub-projecto” «Somos Fortes!».....	61
Anexo XIII - Avaliação do “sub-projecto” «Enfim... A República!».....	62
Anexo XIV - Avaliação do “sub-projecto” «Quando o vento calava a desgraça...».....	63
Anexo XV - Avaliação das componentes locais do projecto «De quantas histórias se faz Oeiras?».....	64
Anexo XVI - Avaliação do dossier do “sub-projecto” «Enfim... A República!» por competências específicas da História.....	66



## Introdução

Muitos alunos têm relativamente à História uma postura distante. Ainda que se possam interessar pelos conteúdos disciplinares, dificilmente lhe reconhecem utilidade para o seu quotidiano ou conseguem compreender a dinâmica da mudança nela implícita. A História estuda o passado e, aparentemente, em nada se relaciona com o presente e o futuro que tanto os interpela.

Em meu entender, para tal situação muito contribui o desenho dos programas em vigor. Os currículos de História do 3.º ciclo do Ensino Básico (EB) e de História A e B do Ensino Secundário centram-se na articulação de conteúdos de âmbito mundial, europeu e nacional, desvalorizando objectivamente a especificidade dos contextos regionais e locais em que vivem e com os quais se inter-relacionam os alunos.

Sendo certo que o alargamento de horizontes por parte dos alunos é desejável e mesmo imprescindível, não menos indispensável é garantir a significância de tais aprendizagens pela mediação entre saberes escolares e experiências quotidianas. O reconhecimento do património local e regional como recurso de excelência para o desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas e transversais, meio privilegiado para o diálogo entre passado – presente – futuro, promotor da aproximação entre a escola e a comunidade e elemento potenciador de uma verdadeira consciencialização e participação cívicas, leva-me a defender que tal mediação pode ser conseguida pela construção de currículos locais.

A sensibilização para a importância da *flexibilização local* do currículo foi sendo consolidada no decurso da minha experiência enquanto professora da Escola Superior de Educação de Lisboa, em especial pela participação na leccionação nos cursos de Educação Básica e nos mestrados profissionalizantes para a docência nos 1.º e 2.º ciclos do EB. Mais do que a revisão de literatura que necessariamente acompanhou tal actividade, o contacto com as intervenções realizadas em contexto persuadiram-me da validade de tal abordagem. Entretanto, o primeiro ano do presente mestrado permitiu aprofundar a convicção de ser este terreno igualmente frutuoso nos ciclos de escolaridade mais avançados, concretamente no 3.º ciclo do EB e no Ensino Secundário.

Na verdade, hoje a unanimidade ao redor desta proposta, seja entre decisores ou entre professores, é uma realidade. Porém, e sem desmerecer das experiências educativas que têm sido consubstanciadas em diferentes contextos educativos, este

parece mais um caso em que “o discurso sobre as práticas [não] coincide com as próprias práticas”, ao menos com a acuidade desejada (Moreira, 2001). Foi visando contribuir para que essa divergência se esbata que desenvolvi o presente trabalho.

Este foi, pois, o mote para a investigação-acção realizada junto de duas turmas do 3.º ciclo do EB (uma do 8.º e outra do 9.º ano de escolaridade) no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da FCSH/NOVA. O presente relatório, intitulado *De quantas histórias se faz o currículo nacional no 1.º ciclo. O currículo de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e a construção de currículos locais*, foca-se na intervenção educativa desenvolvida, pretendendo concorrer para a reflexão sobre o papel do professor enquanto gestor do currículo, a pertinência do diálogo entre a Educação Patrimonial e a Educação Histórica e a validade da flexibilização local do currículo.

O trabalho será dividido em duas partes a primeira dedicada ao enquadramento conceptual e normativo do tema e a segunda à descrição e interpretação da prática de ensino supervisionada.

A primeira parte reparte-se entre dois capítulos. O inicial com uma breve perspectiva sobre o conceito de currículo e o papel da escola e do professor na sua gestão, seguida do esclarecimento do conceito de património e da relação entre Educação Patrimonial e educação histórica. O segundo capítulo é por sua vez dedicado à articulação entre a temática seleccionada e o ensino da História no 3.º ciclo do EB, quer ao nível das orientações nacionais como das propostas que têm vindo a ser estudadas e experimentadas no campo da Didáctica da História.

A segunda parte está centrada nas diferentes componentes do projecto levado a cabo na Prática de Ensino Supervisionada, iniciando-se com a caracterização do contexto em que este decorreu, para continuar com a explanação e justificação dos seus objectivos gerais, da metodologia adoptada e das estratégias privilegiadas e finalizar com a descrição da sua execução. Enfim, o terceiro capítulo desta segunda parte apresenta os resultados do trabalho realizado e uma pequena reflexão sobre os mesmos e a intervenção pedagógica em termos gerais.

## **Parte I - O tema**

### **Capítulo 1 – Enquadramento conceptual do tema**

#### **I.1.1. Currículo e gestão curricular em perspectiva**

Segundo Maria do Céu Roldão, o currículo escolar é “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). Nesta perspectiva, este é a essência da escola, o contrato sobre o qual assenta a sua existência, continuamente redefinido a par do devir da própria sociedade. Um reajuste que, considera a autora, estava manifestamente aquém dos desafios enfrentados pela escola já no final da década de 1990, data da publicação.

Importava pois debater o paradigma escolar existente, incluindo nesse debate o papel atribuído à tutela, às escolas e aos professores. Recusando liminarmente a diluição da importância da escola e a inutilidade dos seus saberes curriculares perante a “difusão e crescimento acelerado dos saberes na sociedade do conhecimento e da comunicação”, Roldão defendia antes o reforço desse papel. Isto porque cabia à escola um conjunto de funções inquestionáveis, como sejam “a passagem estruturada do quadro referencial da cultura dominante numa dada sociedade”, “a socialização conjunta dos indivíduos de todas as culturas presentes numa dada sociedade”, “o apetrechamento [dos alunos] com instrumentos cognitivos de análise, reflexão, pesquisa e produção do conhecimento” ou “o ensino explícito de estratégias organizativas do conhecimento e do discurso” (Roldão, 1999, pp. 19-23). Um reforço, todavia, dependente da introdução de profundas mudanças na acção e funcionamento da escola.

Ainda nas palavras da autora, o motor fundamental dessa transformação da escola passaria por substituir a “centralidade omnipresente da Administração como reguladora e normalizadora de toda a acção educativa (...) [por] um papel nuclear das escolas como centros de gestão educativa contextualizada” (Roldão, 1999, p. 16). Ou seja, reconhecer o “carácter construído do currículo, campo de permanente negociação e balanço” e permitir que fossem “as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de

alunos” a co-responsabilizarem-se pela sua construção (Roldão, 1999, pp. 27 e 25-26). Porque, insistia:

“Não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido. [...] Aquilo que se busca, na gestão autónoma das escolas, é simplesmente uma via de maior eficácia e adequação aos públicos [...], trata-se de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, que conduzam a um maior sucesso da escola na sua função essencial: conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sócio-cultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de ruptura.” (Roldão, 1999, pp. 28-29).

O currículo passaria então a ser concebido segundo um binómio indissociável e constantemente articulado: “as aprendizagens essenciais comuns, o *core curriculum*, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola” e a “concretização que cada escola faz desse *core curriculum*, concebendo-o como um projecto curricular seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais.” (Roldão, 1999, pp. 33-34). Tratar-se-ia, enfim, “de reduzir o campo de acção para agir melhor, sem deixar de perspectivar o global. “Pensar globalmente para agir localmente”.” (Roldão, 1999, p. 39).

Já em 1998, ano anterior ao da publicação de Roldão, Maria Luísa Alonso apresentava na sua tese de doutoramento uma teoria integrada sobre inovação curricular (Alonso, 1998 e 2013)<sup>1</sup>. Nela defendia “a importância crescente da “gestão local dos currículos”, na intenção de estabelecer uma maior e melhor ligação entre a cultura escolar e a cultura social e experiencial dos alunos e dos seus contextos de proveniência”, associando-a a um “entendimento da aprendizagem e construção do conhecimento num sentido territorial e comunitário, permitindo, assim, às comunidades

---

<sup>1</sup> Inovação curricular entendida como mudança intencional e reflectida, no sentido de uma melhoria, cuja implementação é sempre planificada e regulada e os resultados monitorizados e avaliados. Conceito que pode também ser identificado como inovação educativa, embora alguns autores os diferenciem. Sempre complexa, nela interferem não apenas aspectos técnico-científicos, mas igualmente políticos, culturais, pessoais e institucionais. Hoje, reconhece-se o seu carácter flexível, aberto e evolutivo, com fases não lineares e débil articulação. Alonso, 2013, pp. 32-34.

educativas adquirirem um maior protagonismo nas decisões sobre que cultura e conhecimento devem ser ensinados e aprendidos na escola e sobre como se devem organizar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, permitindo um maior protagonismo da escola nas decisões sobre o currículo.” (Alonso, 1998, pp. 297-298).

Esclarecia depois as funções que caberiam aos diferentes actores na gestão curricular. À tutela, definir uma matriz curricular comum a todo o território nacional e aceitar a diversidade curricular que fosse expressão de uma “sociedade democrática e plural” para lá dela. À escola, servir de agente para o desenvolvimento local pelo estreitar de relações com os agentes territoriais, desde as famílias dos seus alunos às estruturas produtivas existentes, passando pelas associações, museus, bibliotecas e demais instituições culturais. Ao professor, enfim, assumir um papel activo – reflexivo, investigativo e criativo – na adequação do currículo ao seu contexto e no aproveitamento dos recursos comunitários, apostando em metodologias que possibilitassem “aos alunos trabalhar sobre a própria experiência, confrontar as próprias ideias com as dos outros, aprender a reflectir e a comunicar utilizando a metacognição, utilizar processos para aprender a aprender, tornar funcionais as aprendizagens através da investigação de problemas e situações do meio envolvente [...], etc.” (Alonso, 1998, p. 300).

O estudo de caso de Alonso incidia particularmente no 1.º ciclo do EB, mas tais considerações facilmente se transpunham para todo o modelo e universo escolares, como se evidenciava na reflexão de Maria do Céu Roldão<sup>2</sup>. Patenteavam ambos a forte dinâmica que caracterizava o campo educativo desde os finais da década de oitenta, impulsionada pela Reforma do Sistema Educativo resultante da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, e por uma multiplicidades de factores mais ou menos exógenos, que ampliaram a investigação e o debate em torno da Educação e, concretamente, do modelo de escola. Promover a inovação curricular a partir dos seus actores principais – a escola, os professores e os alunos – era então o lema.

Neste contexto se inseriu o Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, que estabeleceu o regime jurídico da autonomia das escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos do EB e do Ensino Secundário. O objectivo era o de descentralizar a administração educacional,

---

<sup>2</sup> Baseia-se a autora na experiência do Projecto PROCUR (Projecto Curricular e Construção Social), que decorreu entre 1994 e 2001 numa rede de escolas do Pré-Escolar e do 1.º ciclo do EB, sob a coordenação de uma equipa de investigação e acompanhamento sediada na Universidade do Minho. Alonso, 1998.

“transferindo poderes de decisão para os planos regional e local”, e assim concretizar uma das linhas da Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor desde 1986<sup>3</sup>. “Pretende-se redimensionar o perfil e a actuação dessas escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem”, esclarecia o diploma<sup>4</sup>. Quanto aos campos aqui em análise – o cultural e o pedagógico –, consignava-se o exercício de competências na gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, nomeadamente pela participação “na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzam a inserção da escola no meio” e pela promoção de “iniciativas de apoio aos valores culturais locais, participando na defesa do património local”<sup>5</sup>.

O «Programa Escola para Todos no Ano de 2000» foi outro dos projectos enquadrados nesta dinâmica e que deu origem à edição de uma colecção dedicada a diferentes aspectos do campo educativo, fossem de índole mais geral ou especificamente associados a determinadas áreas disciplinares. A exploração da dimensão local do currículo assumiu-se como um dos temas fortes, contemplado em quatro dos cadernos publicados, cujas propostas adiante analisaremos (Trigo, s.d. [1993]; Salgado, s.d. [1993]; Pacheco, 1995 e Bellem, 1995).

Enfim os projectos de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico e de Gestão Flexível do Currículo, lançados sucessivamente em 1996 e 1997 por iniciativa da tutela, foram “o expoente máximo da assimilação pelo sistema de todos estes movimentos e teorias”, expressa na Reorganização Curricular em 2001 (Alonso, 2013, p. 39)<sup>6</sup>. Entre outras questões, consolidou-se por esta “uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto”, reconhecendo ao professor um papel fulcral nessa mediação e colocando a aprendizagem do aluno no centro do currículo e da acção pedagógica (Abrantes, 2001, p. 4 e Alonso, 2013, p. 40). Uma aprendizagem direccionada para a aquisição de competências gerais, transversais e

---

<sup>3</sup> *Diário da República*, I Série, 3 de Fevereiro de 1989.

<sup>4</sup> *Idem*.

<sup>5</sup> *Idem*. Na verdade, o regime de autonomia só se consolidou em 1998, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. A maior novidade consistiu no alargamento do regime às escolas de 1.º ciclo do EB e aos jardins de infância, mantendo-se as premissas gerais enunciadas em 1989. O diploma foi sucessivamente alterado em 2008 (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril), em 2012 (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho) e, como veremos adiante, em 2015.

<sup>6</sup> Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro. In *Diário da República*, I Série-A, N.º 15, 18 de Janeiro de 2001.

essenciais das disciplinas que assegurassem a formação integral dos alunos, abrangendo os domínios dos conhecimentos (saber), das capacidades (saber fazer) e das atitudes (saber ser).

Porém, a mudança de paradigma curricular implícita nestas orientações teve dificuldade em impôr-se no terreno. Até porque algumas das condições que a sustentariam – como a clarificação do currículo nacional, o acompanhamento formativo às escolas e professores e a monitorização e regulação do processo – não foram levadas a cabo. Concretamente ao nível da avaliação, esta permaneceu focada nos conhecimentos e na memorização, menosprezando a monitorização da aquisição de competências essenciais nos domínios das aptidões e atitudes ou de competências transversais e tendo dificuldade em avaliar no contexto interdisciplinar. Pelo que convinha “analisar de forma mais aprofundada e explorar a experiência dos países que optaram por metodologias complementares, como avaliações interpares, carteiras de conhecimentos, planos de aprendizagem individual e/ou de avaliação escolar e avaliação com base em trabalhos de projecto”, recomendava o “Relatório intercalar conjunto de 2010 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010»” (Jornal Oficial da União Europeia, 2010, p. 3). Além disto, outros factores como a burocratização e intensificação do trabalho docente acarretaram um certo esvaziamento das experiências de inovação curricular que, não obstante os embaraços, se continuavam a desenvolver (Alonso, 2013, p. 43).

Sendo certo que o Relatório do Conselho e da Comissão Europeia salientava avanços e benefícios do modelo em vigor, as lacunas identificadas forneceram argumentos aos seus críticos e avolumaram as pressões no sentido de um regresso às práticas securizantes do passado. A revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* no final de 2011 foi o culminar desta situação. A decisão justificava-se por conter o documento “uma série de insuficiências [que] se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino”, entre elas o facto de ter erigido “a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino”, menorizando “o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos”, de ter desprezado “a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização” e de ter substituído “objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não

impossíveis de aferir”<sup>7</sup>. Tratava-se, pois, de rejeitar “versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente”, optando por recentrar a atenção nos “elementos essenciais, isto é, os conteúdos”, referenciando o ensino de cada disciplina “pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina”<sup>8</sup>.

A ruptura abrangia igualmente outras questões do âmbito curricular. Embora se afirmasse a pretensão de “reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e a burocracia” e de dar “aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo”, ficava por esclarecer o modo como tal se consubstanciaria<sup>9</sup>. Tanto mais que o papel do professor enquanto organizador da actividade lectiva nunca fora questionado, reconhecendo-se como “inerente a qualquer prática docente” (Roldão, 1999, p. 13). “O que realmente varia[va] é[era] a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos”, esclarecia Maria do Céu Roldão nos idos anos noventa (1999, p. 13). Ora, no despacho de 2011 a opção era clara: além de se omitir a possibilidade do professor decidir sobre o que ensinar, sublinhava-se a intenção de fazer “uma avaliação mais rigorosa sobre o resultado do seu trabalho e do da escola, primordialmente através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos”<sup>10</sup>. E tais conhecimentos, como acima se referiu, cingiam-se aos “conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente”, expressos entretanto nas Metas Curriculares formuladas entre 2013 e 2014 e avaliados por exames nacionais ao final de cada ciclo de ensino (Ribeiro, Nunes & Cunha, 2013/2014, p. 1).

As críticas em sinal contrário não se fizeram esperar. A voz comum entendia a decisão da tutela como um retrocesso, assente num entendimento desajustado da sociedade e das suas necessidades no tempo presente (Santos, 2012, p. 1; Domingues, 2012; e Paço, 2012). Além de surgir em contra-ciclo com os dados aferidos pelo PISA 2009, divulgados precisamente em Dezembro de 2011, e que apresentavam os primeiros indicadores positivos do trabalho que vinha a ser desenvolvido, concluindo:

---

<sup>7</sup> Despacho n.º 17169/2011, 12 de Dezembro. In *Diário da República*, 2.ª série, N.º 245, 23 de Dezembro de 2011.

<sup>8</sup> *Idem*.

<sup>9</sup> *Idem*.

<sup>10</sup> *Idem*.



“Atendendo à consistência dos aumentos registados e à actual grande proximidade entre os três domínios [– literacia em leitura, matemática e ciências –,] poderá colocar-se a hipótese de este avanço ter sido possibilitado não apenas por eventuais iniciativas circunscritas a cada uma das áreas, mas sobretudo por mudanças sociais mais abrangentes ao nível das escolas, das políticas educativas, culturais e científicas, as quais terão, de forma integrada, propiciado as melhorias registadas nas competências e conhecimentos dos jovens.” (Carvalho, 2011, p. 85)<sup>11</sup>.

A tomada de posse do XXI Governo Constitucional, no final de 2015, trouxe um novo *volte-face* ao campo educativo. A partir de então recuperam-se conceitos como «ensino por competências», «aprendizagens significativas e diferenciadas», «flexibilização curricular», «ensino integrado» ou «aprender a aprender», banidos dos documentos oficiais pela anterior tutela, apostando-se na definição do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, na explicitação das aprendizagens essenciais para esses 12 anos de escolaridade e no alargamento da autonomia das escolas à dimensão curricular. Com vista a atingir o objectivo primordial, nas palavras do secretário de Estado da Educação João Costa: “um ensino orientado para a vida” (Luís, 2017).

A partir de agora o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* passará a ser “a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino (...) [, contribuindo] para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.” (Martins, 2017, p. 4)<sup>12</sup>. E esta matriz volta a ter na sua base o desenvolvimento de competências e valores.

O *Perfil dos Alunos* é, pois, o referencial orientador da definição das Aprendizagens Essenciais em curso, a “prescrição nacional comum” a observar em todo o território (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 3)<sup>13</sup>. Um trabalho ainda na sua fase inicial e que, a prazo, prevê “uma reformulação global do currículo nestes moldes,

---

<sup>11</sup> Centrado nos domínios da literacia em leitura, matemática e ciências. Portugal foi então o único país a melhorar em todas as áreas avaliadas, ficando os seus resultados equiparados aos dos seus congéneres europeus.

<sup>12</sup> O *Perfil dos Alunos* esteve em discussão pública entre Fevereiro e Março de 2017, sendo entretanto publicado na sua versão final.

<sup>13</sup> A versão de trabalho do documento enquadrador destinado às escolas integradas no PAFC (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular) foi divulgada no passado Agosto.

integrando ou reconvertendo gradualmente os múltiplos e sobrepostos referentes que se têm acumulado”. Transformação que se esclarece pretender ser “gradual e participada”, mantendo-se entretanto em vigor os documentos orientadores existentes (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 4).

Quando concluído o processo e alargado a todo o universo escolar o “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular” recentemente regulamentado – agora circunscrito às escolas-piloto seleccionadas ou às que voluntariamente se candidataram – as escolas terão autonomia para gerir o currículo para lá do que fôr estabelecido como Aprendizagens Essenciais. Cumpre-se deste modo o “binómio curricular”, como vimos há muito defendido, adoptando-se “uma política educativa que, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, permita a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.”<sup>14</sup>. Uma mudança que não é motivada pela simples vontade de inovar, sublinha-se no despacho regulamentador, mas antes pelo reconhecimento “das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular”, por serem os mais preparados para estabelecer “prioridades na apropriação contextualizada do currículo”<sup>15</sup>.

### **I.1.2. Património, Educação Patrimonial e Ensino da História**

O conceito de património tem evoluído ao longo dos anos. Começando por ser associado à ideia de herança familiar – os «bens paternos» –, foi adquirindo também o significado de «bem cultural», o legado transmitido por uma comunidade humana às gerações vindouras (Pinto, 2011, pp. 9-13). Legado esse resultado de uma selecção consciente feita segundo os valores culturais, políticos, sociais e mesmo económicos de cada época, e que pretende apresentar-se como expressão identitária de um grupo social num determinado momento. Assim, embora diga respeito ao passado, o património legitima-se num certo momento e pretende projectar-se no futuro, assegurando a continuidade entre tempos históricos e, com isso, aprofundando o sentido de identidade (Pinto, 2011, p. 23; Mendes, 2009, pp. 9-16). Nas palavras de Judite Primo: “O Património passou a ser entendido como um vínculo atemporal de coesão social, que

---

<sup>14</sup> Despacho n.º 5908/2017, 30 de Junho. In *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 128, 5 de Julho.

<sup>15</sup> *Idem*.

oriundo do passado é reconhecido, estudado e interpretado no presente e quanto maior for a eficácia dessas acções melhor se projectará para o futuro” (Primo, 2007, p. 57).

Inicialmente circunscrito às manifestações de cultura erudita, sobretudo materiais, dos grupos sociais hegemónicos, com a glorificação dos seus heróis e dos seus feitos, foi-se progressivamente alargando e complexificando, em correspondência com um diferente entendimento da História em particular – por exemplo com a dignificação de áreas de estudo ligadas à vida quotidiana, aos grupos marginais ou ao mundo do trabalho – e da sociedade em geral – com a sua democratização e a busca de equilíbrio entre o global, o nacional e o local. Hoje, além de se ter abandonado a perspectiva monumental e de se valorizarem todas as expressões culturais e artísticas de índole popular, considera-se como património a globalidade da interacção entre o Homem e o seu meio natural e social, tanto nas suas manifestações tangíveis como intangíveis (Mendes, 2009; Primo, 2007, pp. 54-60; Carvalho, 2011, pp. 96-102). Uma enorme pulverização unida por uma ideia de base: ele é sempre “uma expressão particular do passado que encontra um significado valorizado no presente” (Carvalho, 2011, p. 101).

A política patrimonial portuguesa reflecte tal evolução. A Lei 107/01 de 8 de Setembro de 2001 define Património Cultural como o conjunto de “todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objecto de especial protecção e valorização”<sup>16</sup>. Nele se incluem bens materiais naturais ou artificiais e bens imateriais, podendo contemplar os contextos onde estes se inserem, cujo interesse cultural é avaliado por “valores de memória, antiguidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade”<sup>17</sup>. Ainda o mesmo diploma classifica o património como “realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura”, pelo que “vivificar a identidade cultural comum da Nação Portuguesa e das comunidades regionais e locais a ela pertencentes e fortalecer a consciência da participação histórica do povo português em realidades culturais de âmbito transnacional” e “promover o aumento do bem-estar social e económico e o

---

<sup>16</sup> *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 209, 8 de Setembro de 2001.

<sup>17</sup> *Idem*.

desenvolvimento regional e local” contam-se entre os objectivos da sua protecção e valorização<sup>18</sup>.

Esta ampliação do conceito de património tem sido acompanhada por um crescente interesse pelo tema, uma relação ambivalente que tem estado por sua vez na base de um assinalável esforço na inventariação, preservação e divulgação do património. Tendência bem perceptível a nível macro, mas também nos âmbitos nacional e local, com a revalorização do que é específico, do genuíno, do “particular de determinada zona ou localidade e da respectiva comunidade”, numa contínua busca pela “identidade mais profunda de cada grupo” (Mendes, 2009, p. 13). Um interesse que decorre igualmente da percepção das potencialidades do património como factor de desenvolvimento económico, cuja face mais evidente é a do turismo cultural (Mendes, 2009).

Paralelamente, assiste-se à emergência da Educação Patrimonial. A riqueza de uma tal realidade justifica em si mesma a abertura deste novo campo educativo, tanto mais que a preocupação de o colocar «ao serviço da comunidade» se afirma como um dos objectivos centrais da política patrimonial a partir da segunda metade do século XX.

Porém, “apesar dos progressos verificados, o património ainda é frequentemente encarado como elemento decorativo ou como sinal de prestígio, numerosas depredações patrimoniais continuam a não ser sancionadas, nem se tem desenvolvido, com o merecido cuidado, uma consciência fundamentada, apta para agir numa sociedade aberta e global” (Pinto, 2014, p. 67). Como *didactizar* o património nos quadros da educação formal e não formal é, nesta medida, uma reflexão que se impõe.

Nos últimos anos têm surgido propostas no sentido de constituir a Educação Patrimonial como mais uma disciplina autónoma, embora assumindo uma perspectiva multidisciplinar, acentuando outros autores antes a pertinência da sua inclusão no processo educativo, “atendendo às metas da educação sistematizada, à formação para a cidadania e às didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular” (Pinto, 2014, pp. 73-74).

Reconhecer a importância da análise das fontes patrimoniais para o entendimento das sociedades passadas e presentes e, com isso, para o aprofundamento

---

<sup>18</sup> *Idem*. Em 2009 e 2010 as premissas com vista à definição e preservação do património imaterial foram clarificadas pela publicação do Decreto-Lei n.º 139/2009 de 15 de Junho (referente à salvaguarda) e da Portaria 196/2010 de 9 de Abril (respeitante à inventariação).

das identidades individual e social parece ser o ponto comum a todas as propostas defendidas. Com efeito, o contacto directo e vivencial com o património apresenta-se como uma das estratégias com maior potencial para “o conhecimento social e como facilitadoras da compreensão de conceitos abstratos como mudança/permanência e evolução temporal” (Estepa & Cuenca, 2006 – citado por Pinto, 2011, p. 137).

Em Portugal, ainda nos anos noventa Ana Duarte (1994) e Isabel Cottinelli Telmo (1994) advogavam a validade da Educação Patrimonial como estratégia privilegiada de ensino em diferentes áreas do conhecimento, carácter transversal que lhe advinha da heterogeneidade do conceito de património. Todavia, salientavam, era por demais evidente a sua associação privilegiada com a disciplina de História. Uma ligação sistematicamente sublinhada por diferentes autores, tanto do campo da História e da Educação Patrimonial (Carvalho, 2011; Pinto, 2011; e Solé, 2014), como de áreas afins como a Museologia ou a Sociologia (Mendes, 2009; e Pais, 1999).

Por outro lado, interessante é verificar que os benefícios da parceria entre Educação Patrimonial e História foram confirmados pelos alunos, em estudo sobre consciência histórica e identidade realizado com jovens europeus no final da escolaridade obrigatória, entre 1994 e 1995. Na divulgação dos seus resultados, o coordenador do projecto a nível nacional, o sociólogo José Machado Pais, salientava: “Os legados históricos são, na verdade, as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isto é «museus e locais históricos» (...) e «documentos/fontes históricas» (...). Os jovens portugueses são aliás dos que mais satisfação retiram do contacto com «museus e locais históricos»” (Pais, 1999, p. 34).

## **Capítulo 2 – O tema e o ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico**

### **I.2.1. As orientações para o ensino da História no 3.º ciclo do EB**

O programa de História do 3.º ciclo do EB a vigorar desde 1991 prioriza a história global e nacional, sem individualizar conteúdos de história local. Embora na introdução geral ao normativo do ciclo de escolaridade se acentue a perspectiva de gestão flexível curricular, que permitiria “ressalvar as especificidades, sejam elas as da região, do meio local ou da escola”, a formulação apresentada concretamente para a área disciplinar da História é menos clara sobre o assunto (DEB, s.d. [1991], vol. I, p. 10). Isto porque, ainda que se refira igualmente a necessidade dos alunos compreenderem a “realidade mais próxima em que se inserem e em que serão chamados a actuar”, remetem-se tais realidades para os contextos europeu e nacional, silenciando qualquer referência explícita ao local ou regional (DEB, s.d. [1991], vol. I, p. 123).

Idêntica ambiguidade mantém-se no enunciado das finalidades e objectivos gerais da História para esse ciclo de escolaridade, incluso no programa. Sendo facilmente perceptível a articulação de grande parte dessas orientações com um trabalho centrado numa abordagem local do currículo, designadamente quando se sublinha dever a História “contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidade e valores em diferentes tempos e espaços” e “promover a formação da consciência cívica numa perspectiva que corresponda ao desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelos valores democráticos e se traduza numa intervenção responsável na vida colectiva” (DGEBS s.d. [1991], p. 125). Ou quando, nos objectivos fixados, se aponta o desenvolvimento do “interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere [o aluno], defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida”, a iniciação na metodologia específica da história, nomeadamente com a interpretação de documentos de índole diversa, e o aprofundamento da noção de multiplicidade temporal, estabelecendo relações entre o passado e o presente (DGEBS s.d. [1991], pp. 127-129).

A primeira alusão directa aos contextos local e regional é feita nos normativos metodológicos avançados no mesmo documento. Com efeito, indica-se como “particularmente necessário (...) privilegiar o meio (paisagem, comunidade social, património cultural) como recurso didáctico, em ordem a contribuir para a compreensão

da realidade local e regional” (DEB, s.d. [1991], vol. I, p. 141). Uma orientação concretizada pelo plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem complementarmente apresentado, onde se propõe reiteradamente a utilização de fontes patrimoniais, sobretudo locais, como estratégia privilegiada para o ensino dos diferentes temas (DEB, s.d. [1991], vol. II). Mas estas sugestões, conforme se sublinha, não têm carácter vinculativo, dependendo do professor e da avaliação que faça das situações pedagógicas concretas a sua aplicação prática (DEB, s.d. [1991], vol. II, p. 5).

Na verdade, a opção assumida na reforma educativa de 1991 está em conformidade com o expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo. Nela se afirma tão-somente que a organização do sistema educativo deve “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo”<sup>19</sup>. Isto é, mais uma vez evidenciam-se as componentes nacional e transnacional, sem salvaguardar os âmbitos local e regional.

Assim, justificar-se-á o esforço acrescido de complementar o currículo nacional com uma componente local? E, se sim, como concretizá-lo?

### **I.2.2. Do currículo nacional de História à construção de currículos locais**

O estudo coordenado por José Machado Pais atrás referido sinalizava outrossim o especial interesse dos alunos pela história local, onde viam reflectida a história nacional e mundial em que se focava o currículo do 3.º ciclo do EB:

“nestas identidades ligadas à «terra» – à aldeia, à localidade, à região, ao próprio país –, dá-se a passagem de uma «memória imediata», confinada à experiência singular de cada um para uma «memória exemplar» que pressupõe o reconhecimento do que se tem em comum com outros, que vivem numa relação de vizinhança territorial” (Pais, 1999, p. 34).

Conclusões que reforçavam a pertinência das propostas que, como atrás vimos, se vinham a afirmar no campo educativo e que punham a ênfase na aproximação às diversidades regional e local. Os quatro números dos Cadernos PETP dedicados ao tema

---

<sup>19</sup> *Diário da República*, I Série, 14 de Outubro de 1986.

insistiam reiteradamente nas potencialidades da utilização do meio como recurso pedagógico e estratégico, mas também como conteúdo em si mesmo (Trigo, s.d. [1993]; Salgado, s.d. [1993]; Pacheco, 1995; e Bellem, 1995). A possibilidade de desconstruir preconceitos dos professores quanto ao contexto de proveniência dos alunos, de motivar e tornar mais significativas as aprendizagens dos alunos pela valorização da sua identidade pessoal e comunitária, e de consolidar a mútua relação entre a escola e o contexto envolvente, transmutando-a numa instituição participativa e formadora de cidadãos interventivos, eram alguns dos argumentos evocados para comprovar os benefícios desse enfoque local.

Sem que tal pudesse traduzir-se numa menorização dos conteúdos essenciais definidos no currículo nacional ou numa “exaltação excessiva da cultura de origem ou da cultura popular” que resultasse no acentuar de diferenças sociais e consequente marginalização, ressaltava-se (Pacheco, 1995, p. 28). Equilíbrio era a palavra de ordem, até porque “o aluno precisa não só de referências simbólicas do meio a que pertence bem como de referências a valores mais globais” (Bellem, 1995, p. 84).

No contexto específico da Didática da História, no dealbar da década de noventa, Maria Cândida Proença foi uma das precursoras na defesa da revalorização da História Local no 3.º ciclo do EB e no Ensino Secundário (Proença, 1990; Proença, 1992; Manique & Proença, 1994). Em trabalho realizado em co-autoria com António Pedro Manique, salientava-se:

“Do ponto de vista pedagógico, se pretendemos uma pedagogia da memória que faça frente aos problemas de desenraizamento, falta de identidade e pluralidade cultural e rácica que caracterizam as nossas escolas, a história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. (...) Sob o ponto de vista científico, a história local e regional evita o erro grosseiro de se considerar o nacional como um todo homogéneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades.” (Manique & Proença, 1994, p. 25)

Ou seja, afastava-se o preconceito de que a história local seria mais limitada, para colocar antes a ênfase na pluralidade de perspectivas que esta trazia ao conhecimento histórico, desconstruindo a concepção homogénea e hegemónica do



currículo nacional, e no potencial investigativo e didáctico que lhe estava subjacente, pela possibilidade de colocar os alunos em contacto com fontes históricas de cariz local e de irem além da abstracção da sala de aula. Porque, sublinhava-se, “não há dispositivo, fotografia ou videograma que possa substituir a presença real do monumento ou do objecto, frente aos quais o aluno se sente interpelado, envolvido e afectivamente impulsionado a, por intermédio deles, dialogar com o passado” (Manique & Proença, 1994, p. 57).

Propunha-se, assim, que o processo de ensino-aprendizagem da História partisse “do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturaram para fazer face aos problemas do [seu] presente” (Manique & Proença, 1994, p. 24). Sem desvalorizar e muito menos ignorar a história nacional e, acrescentaríamos, europeia e mundial:

“Não se pense, porém, que, ao defender uma abordagem didáctica dos conteúdos programáticos assente preferencialmente nos estudos locais, se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional. Pretende-se, sim, tornar diferente essa construção. Compreender o passado nacional na sua relatividade e historicidade e acabar com o mito de uma história nacional unitária e eterna, forjada num discurso historiográfico sobre a Pátria, herdeiro do século XIX, que nada diz aos jovens de hoje, nem contribui para fazer do ensino da história o suporte de uma memória viva que possa contribuir para criar uma identidade nacional, aberta ao mundo e multicultural.” (Manique & Proença, 1994, p. 26)

Embora se inserisse na dinâmica reflexiva em curso no campo educativo em geral e na área da didáctica da História em especial, esta abordagem apresentava-se em claro contraponto com os desenhos programáticos do 3.º ciclo e do Secundário e com aquela que era a prática docente mais corrente. Na verdade, apesar das orientações incentivarem a articulação dos conteúdos seleccionados com as especificidades locais, sobretudo no 3.º ciclo, embaraçavam-no objectivamente pela extensão do programa disciplinar<sup>20</sup>. Mas também por outros aspectos como as dificuldades na organização de espaços e tempos na escola ou em garantir aos professores o acesso a informação e a

---

<sup>20</sup> Dificuldades que continuam actuais, dado manter-se o traçado programático e que a tutela intenta ultrapassar pela redução de 25% dos conteúdos programáticos, tendo solicitado a grupos de trabalho específicos de cada uma das áreas científicas disciplinares uma proposta.

ferramentas que efectivamente os tornem *gestores locais* do currículo. Problemas não apenas da área específica da História, mas sinalizados transversalmente por professores de outros domínios (Trigo, s.d. [1993]).

Mais recentemente, Luís Marques Alves é outro dos autores a defender a necessidade de “relocalizar o saber científico ao serviço de uma glocalização (aproveitamento da globalização para a preservação da traça identitária local)” (Alves, 2006, p. 67). Isto é, evidenciando a articulação quadrangular entre História – Património – Identidade – Cidadania. Na sua óptica, “a localidade, seja na sua componente testemunhal seja na arquitectónica, pode constituir um exemplo privilegiado do nosso passado, que aproxima o professor ao aluno, que o enraíza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da sua cidadania e que o aproxima do saber histórico”, assumindo-se como insubstituível “espaço laboratorial” ao dispor da escola, além de conter em si uma forte componente motivadora (Alves, 2006, p. 69).

Por outro lado, realça o autor, a História cumpriria assim a “função social e individual de inserir os jovens nas heranças culturais das comunidades em que vivem” e “de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal que desague numa consciência histórica que exercite a sua cidadania na defesa de um património que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de o conhecer-proteger-valorizar-divulgar e difundir” (Alves, 2006, pp. 70-71). Até porque, finaliza, “a competência histórica [dos alunos] medir-se-á pela capacidade cívica de reivindicar a preservação da sua e nossa identidade” (Alves, 2006, pp. 70-71).

No plano nacional, são relativamente numerosos os estudos na área educativa que têm continuado a defender os benefícios da *flexibilização local* do currículo e da aproximação da Educação Histórica à Educação Patrimonial, dando conta da implementação de projectos pedagógicos com este enfoque (Moreira, 2006; Custódio, 2009; Carvalho, 2011; Pinto, 2007, 2011, 2012 e 2014; Solé, 2014).

Entre os argumentos aduzidos para justificar a pertinência de tais experiências a nível geral considero particularmente relevante o potencial contributo da gestão local do currículo para a diferenciação pedagógica, na aproximação às identidades familiares e comunitárias e, em última análise, ao aluno-indivíduo (Manique & Proença, 1994; Pacheco, 1995; Alves, 2006; Carvalho, 2011; e Pinto, 2011, entre outros). Trata-se de densificar a ideia de projecto curricular de escola, consubstanciando-o numa prática que vá além do discurso indistinto que tantas vezes se apresenta nesses documentos. Até

porque a dimensão local propicia naturalmente o tratamento transversal das temáticas, contribuindo para a integração curricular (Bellem, 1995, entre outros).

Já no que toca concretamente à área disciplinar da História, outro argumento que julgo importante prende-se com a possibilidade de tal abordagem poder contribuir decisivamente para o aprofundamento da educação histórica. Em primeira instância porque o património local faz parte das vivências do aluno e por isso é-lhe significativo, podendo servir como mediador privilegiado para a compreensão de contextos mais alargados e distantes e para a construção de uma identidade social e nacional (Manique & Proença, 1994; Carvalho, 2011; Pinto, 2011, entre outros). Depois, porque as fontes patrimoniais locais são, em si, prova da intersecção entre passado, presente e futuro, ajudando à desconstrução da ideia de tempo histórico como um contínuo linear rumo ao progresso (Carvalho, 2011). Acresce que o acesso facilitado a tais fontes abre amplas possibilidades de um ensino mais prático e menos abstracto, baseado em metodologias activas, impulsionando como que naturalmente a introdução ao método histórico (Bellem, 1995; Pinto, 2011). Deslocar-se ao arquivo municipal ou à biblioteca local para coligir informação, recolher testemunhos sobre o quotidiano de há 50 anos ou identificar elementos da toponímia ao redor da escola que ajudem a revelar realidades passadas está claramente ao alcance do professor e do aluno. Deste modo, o património local afirma-se como recurso de excelência para cumprir as finalidades e objectivos gerais que devem pautar o ensino da História e assim garantir a formação de alunos historicamente competentes.

Justificada a pertinência da construção de currículos locais para o ensino da História (e de todos os domínios científicos, acrescente-se), impõe-se reflectir sobre a forma de o materializar, à luz das experiências realizadas e atrás invocadas. Entre estas, a proposta avançada por Maria Leonor Carvalho e por si testada com alunos de História do 3.º ciclo do EB numa escola de Alçobaça parece-me ajustada:

“O Professor de História, de preferência num trabalho colectivo assumido pelas diferentes estruturas da Escola, deve começar por seleccionar no meio envolvente (local, cidade, região) o que pode tornar-se «conteúdo» da História, componente local do currículo, fontes históricas, que podem testemunhar uma História vivida na região, que se refere aos conteúdos gerais constantes do currículo. Tomando-os como Componentes Locais do Currículo deverá planificar a sua abordagem de forma a interagir constantemente com o currículo

geral. Isso obriga a um aturado conhecimento da região e um grande à-vontade em manejar os conteúdos programáticos e as competências da História, para poder prever experiências de aprendizagem que propiciem aos alunos a compreensão da História vivida, a compreensão da História estudada e a relação passado-presente.” (2011, p. 139)

Fica bem patente a preocupação em balancear o currículo nacional com as componentes locais e regionais, princípio que entendo como fundamental. Tal equilíbrio deve, no entanto, observar-se de forma integrada. Ou seja, estar presente ao nível dos conteúdos, mas igualmente ao nível das finalidades, objectivos e metodologias definidas. Ora, como vimos, se a selecção dos conteúdos históricos a trabalhar no 3.º ciclo do EB se foca nas realidades nacional e transnacional, os princípios gerais a toda a organização curricular desse ciclo de escolaridade e as metodologias propostas no normativo dedicado à História reconhecem a vantagem de ampliar a componente local do currículo. E algumas das finalidades da História e dos objectivos a atingir ao final deste ciclo compreendem tal abordagem implicitamente.

Foram estas as premissas que nortearam a intervenção realizada em contexto, orientada para a resposta a duas questões-problema:

- a) Como pode ser concretizada a construção de *currículos locais* no 3.º ciclo do Ensino Básico?
- b) Como pode o estudo do património local contribuir para atingir as finalidades e objectivos gerais, bem como para o desenvolvimento das competências essenciais da História no 3.º ciclo do Ensino Básico?

## **Parte II – A Prática de Ensino Supervisionada**

### **Capítulo 1 – Caracterização do contexto**

#### **II.1.1. A Escola Secundária Quinta do Marquês e o meio envolvente**

A prática de ensino supervisionada realizou-se na Escola Secundária Quinta do Marquês (ESQM), situada no concelho de Oeiras. Com uma área aproximada de 46 Km<sup>2</sup>, Oeiras é um dos municípios integrados na Área Metropolitana de Lisboa, delimitado pelos concelhos de Cascais (a Poente), Sintra (a Norte), Amadora e Lisboa (a Nascente) e uma frente ribeirinha de cerca de 9 Km (a Sul).

Durante os anos oitenta e noventa o concelho registou um forte aumento populacional, tendência que abrandou a partir de então, cifrando-se a sua população residente em 10.562.178 habitantes segundo os dados dos Censos de 2011. Uma evolução acompanhada por uma nova dinâmica económica e científica, com a instalação de importantes infraestruturas empresariais nacionais e multinacionais e o estabelecimento de instituições dedicadas à investigação em diferentes áreas. Uma revitalização que resultou igualmente na criação ou desenvolvimento de estruturas culturais e artísticas, de que são exemplos a Fábrica da Pólvora de Barcarena, o Centro de Arte da Colecção de Manuel de Brito ou o Centro Cultural Palácio do Egipto, bem como de equipamentos desportivos e na requalificação de espaços verdes e da própria frente ribeirinha. Uma conjugação de factores que contribuíram para a melhoria da qualidade de vida da população concelhia, estando hoje Oeiras longe de poder ser considerada como um mero apêndice suburbano de Lisboa (Câmara Municipal de Oeiras, 2013).

Localizada na União das Freguesias de Oeiras e S. Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, na fronteira com o município vizinho de Cascais, a ESQM está inserida numa zona urbana essencialmente residencial, dispondo num perímetro próximo de um conjunto diversificado de serviços, desde instituições públicas a estabelecimentos comerciais e de restauração, passando por equipamentos desportivos.

Criada em 1993, beneficiou de extensas obras de requalificação iniciadas no ano lectivo de 2010/2011, que alteraram profundamente o espaço escolar (ver Anexo I, p. 2, Figura 1). Neste contexto, foram edificados quatro novos pavilhões: o pavilhão A, onde

se localizam as salas de professores e da direcção, bem como salas de aula, os pavilhões B e CD, igualmente de salas de aula, e o pavilhão E, onde se alojam os serviços administrativos e de apoio às actividades escolares (com a secretaria, a reprografia, a papelaria, a biblioteca e um espaço multiusos) (ver Anexo I, p. 2, Figura 2). Estes são espaços esteticamente agradáveis, adequados à leccionação, quer das disciplinas mais teóricas como daquelas mais experimentais e artísticas, com salas equipadas com computadores e uma biblioteca bem apetrechada. Todavia, o projecto de reabilitação contemplava ainda um outro pavilhão, onde se situaria o gimnodesportivo, a sala de alunos e o refeitório/bar, que não foi construído. Uma situação de difícil gestão para a escola, forçada a recorrer a contentores provisórios para assegurar a prática desportiva e a partilhar o refeitório com a Escola Básica Conde de Oeiras, que lhe é contígua.

A população da ESQM é constituída por cerca de 100 docentes, esmagadoramente pertencentes ao quadro de escola, 30 não docentes e 1000 alunos, distribuídos de forma equilibrada entre o 3.º Ciclo do EB (18 turmas) e o Ensino Secundário (21 turmas). Neste, a oferta educativa concentra-se nos cursos orientados para o prosseguimento dos estudos, nas áreas das ciências e tecnologias (maioritária), das artes visuais, ciências socio-económicas e línguas e humanidades<sup>21</sup>. Simultaneamente, a escola proporciona ainda um diversificado leque de actividades extra-curriculares, contando-se entre estas o Clube do Património Local, animado pelo grupo disciplinar de História.

Em 2007, a ESQM assinou um contrato de autonomia com o Ministério da Educação, segundo o qual a direcção viu alargado o seu poder na tomada de decisões nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro. Dar resposta mais eficaz às necessidades e expectativas da comunidade escolar e melhor garantir a execução do seu projecto educativo eram os propósitos pretendidos com tal decisão, objectivos que a administração da escola sente como cumpridos<sup>22</sup>.

Em face dos resultados positivos registados nos últimos anos – com taxas de abandono quase inexistentes, baixas taxas de retenção e uma média de aproveitamento

---

<sup>21</sup> Oferece ainda um curso profissionalizante na área da multimédia, que não tem funcionado nos últimos anos por falta de candidatos. Sítio da Escola Secundária Quinta do Marquês - <http://www.esqm.pt/index.php?pg=1>.

<sup>22</sup> Motivada pela possibilidade de ampliar a sua autonomia a outros domínios como o curricular, no presente ano lectivo a ESQM tomou a iniciativa de se candidatar como escola-piloto ao abrigo do Despacho 5908/2017, candidatura que foi aceite.

bastante razoável<sup>23</sup> – e do salutar ambiente escolar – com os casos de conflito e indisciplina a constituírem-se como a exceção – a imagem exterior da escola é bastante favorável.

Provenientes da zona habitacional envolvente e de localidades vizinhas, algumas já integradas no município de Cascais, a larga maioria dos discentes tem uma origem socio-cultural média/alta, limitando-se o apoio social escolar a uma percentagem pequena de alunos e assinalando-se, contrariamente, uma significativa percentagem de pais a deter qualificações académicas de grau superior e de alunos com um bom nível de conhecimentos de base.

### **II.1.2. As turmas de estágio**

A intervenção pedagógica decorreu em duas turmas do 3.º Ciclo do EB, uma de 8.º e outra de 9.º ano.

A turma de 8.º ano era constituída por 28 alunos, 12 do sexo masculino e 16 do feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, todos matriculados neste ano de escolaridade pela primeira vez. À exceção de um aluno com dupla nacionalidade (luso-angolano), todos têm nacionalidade portuguesa, distribuindo-se os seus locais de residência entre os concelhos de Oeiras (15 alunos), Cascais (12 alunos) e Sintra (1 aluno). De sublinhar a formação superior da maioria dos encarregados de educação (24 elementos), alguns com grau universitário acima da licenciatura, tendo os restantes completado o ensino secundário.

Quanto às atitudes e comportamentos, a turma mostrou-se bastante interessada pela área disciplinar e normalmente receptiva a metodologias e estratégias diferenciadas, embora evidenciasse dificuldades ao nível da autonomia, na co-responsabilização pela construção das suas aprendizagens e no equilíbrio da sua participação. Sem problemas disciplinares de relevo e com uma postura em sala

---

<sup>23</sup> Considerando o ano lectivo de 2014/2015, a taxa de abandono foi de 0% para o Ensino Básico e de 0.1% para o Secundário; a taxa de retenção ficou-se pelos 0.4% no EB; e a média de aproveitamento saldou-se em 3.88 no EB (escala 0-5) e em 14.84 no Secundário (escala 0-20). Na mesma altura a ESQM ocupava o 1.º lugar do *ranking* das escolas públicas existentes nos concelhos de Cascais e Oeiras quando considerados os resultados dos exames nacionais no caso do EB e no 2.º no caso do Secundário.

geralmente adequada, era precisamente o excessivo ímpeto em intervir a criar obstáculos ao desenvolvimento das actividades<sup>24</sup>.

A turma de 9.º ano era composta por 29 alunos, 12 deles do sexo masculino e 17 do feminino, com idades entre os 14 e os 15 anos de idade (respectivamente 21 e 8 elementos). Embora todos estivessem matriculados no 9.º ano pela primeira vez, dois haviam sido reprovados no 7.º ano de escolaridade. Também aqui a esmagadora maioria do grupo é de nacionalidade portuguesa, com um elemento a ter dupla nacionalidade (luso-americana). Quanto ao contexto socio-cultural, verificou-se que apenas um dos encarregados de educação não tinha formação superior (tendo completado o 9.º ano de escolaridade). Vinte dos discentes residiam no concelho de Oeiras, distribuindo-se os restantes nove por diversas freguesias do município vizinho de Cascais.

Também esta foi uma turma que revelou interesse pela História e bons conhecimentos na área, além de manter um excelente relacionamento com a professora titular, a sua directora de turma. Bastante participativa e denotando uma competição sadia entre os seus membros, a generalidade da turma revelou assinalável empenho e autonomia na consecução das várias actividades propostas, numa busca constante pela excelência. Apesar de existirem 6 alunos que ao longo do ano foram alvo de processos disciplinares por mau comportamento, tal realidade não se evidenciou nas aulas de História, que decorreram em ambiente salutar.

---

<sup>24</sup> Assinalou-se um único registo disciplinar por questões de comportamento em todo o ano lectivo. Relativamente à participação acrescentar que era frequente, no decurso de uma explicação, existirem numerosas solicitações de participação, comprovando-se depois que muitas delas pretendiam questionar sobre aspectos que se esclareceriam com o término da mesma. Este facto gerava agitação na sala e impedia os próprios e os restantes colegas de acompanhar a lógica da explanação, fosse de conteúdos ou de alguma tarefa a realizar. Por vezes, as intervenções revelavam-se até algo inadequadas ou descontextualizadas.



## **Capítulo 2 – O projecto de intervenção educativa**

### **II.2.1. O modelo metodológico adoptado: o trabalho de projecto**

“Um projecto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projecto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objectivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de acção garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas.” (Guerra, 2002, p. 126).

Isabel Guerra exprime assim alguns dos aspectos fundamentais do trabalho de projecto: o desejo e a mobilização de energias, a identificação de uma necessidade, a maximização das potencialidades endógenas e a superação da necessidade com vista ao bem-estar. Dito de outro modo: partindo de uma vontade de mudança, é realizada uma avaliação diagnóstica de determinado contexto, daí resultando a sinalização das condições de sucesso e insucesso presentes e o reconhecimento de uma problemática, que informará o traçado de um plano de acção cujo intuito principal é o de transformar uma realidade, ultrapassando uma situação-problema.

Nesta medida, o trabalho de projecto contém implícitas as noções de futuro e de acção-intervenção (Many & Guimarães, 2006, p. 11). Uma dimensão que se torna motivadora para os envolvidos, porque “quando estamos a projectar-nos, na maioria dos casos, estamos a imaginar, a planificar, a sonhar o nosso futuro” (Many & Guimarães, 2006, p. 11). Motivação que decorre igualmente da partilha, outra das componentes intrínsecas a este método, que lhe imprime dinâmica e que “o torna uma estratégia facilitadora de mudança” (Silva, 2006). Partilha que vai da tomada de decisão sobre o que e como fazer, passa pela partilha de experiências durante a implementação e vai até à partilha dos resultados atingidos com a comunidade.

Segundo Serrano (2008), devem observar-se quatro fases, que não têm uma sequência fixa mas antes se interligam: o diagnóstico, o planeamento, a execução e a avaliação.

O diagnóstico visa retratar tão amplamente quanto possível a realidade na qual decorrerá o projecto. Essencialmente, trata-se de: detectar as fragilidades e potencialidades do contexto e, avaliadas as prioridades, chegar a uma situação-

problema; fundamentar o problema identificado, revendo o quadro de referências teórico sobre ele existente; formular e delimitar o problema, de modo a garantir o seu realismo; caracterizar a população-alvo do projecto e inventariar os recursos disponíveis; determinar alternativas de acção possíveis para enfrentar a situação-problema, igualmente com recurso a bibliografia; e, por fim, seleccionar a alternativa considerada mais eficaz e factível para servir de base ao projecto a formular.

Segue-se a fase de planeamento, processo participado por todos os intervenientes e resultado de um processo negocial como acima se salientou. Nesta fase firmam-se as metas a atingir, isto é, os referenciais que esclarecem a natureza mais específica do plano de acção e lhe dão coerência. Viabilidade, pertinência e compatibilidade são três dos critérios a tomar em conta para a sua formulação. Propósitos cujo cumprimento se garante pelas opções estratégicas tomadas, concretizadas num conjunto de tarefas/actividades sequenciadas. Ainda durante o planeamento são formados os grupos de trabalho, estabelecidos os instrumentos e parâmetros de avaliação a considerar e definidos os produtos finais do projecto, fixando-se o calendário de execução das suas diferentes etapas e arrolando-se sumariamente os recursos necessários. São estes os elementos a inscrever no roteiro geral do projecto, que informará toda a implementação do mesmo, embora se deva manter aberto a reajustes e rectificações.

A terceira fase é a da execução, isto é, a aplicação do plano de acção desenhado. Nela se procede à recolha de informação recorrendo, entre outras possibilidades, ao trabalho de campo e à pesquisa em biblioteca ou arquivo, sala de aula ou através da internet, ao seu tratamento e à elaboração de um documento-síntese, preparando a comunicação de resultados. Esta apresentação constitui-se como momento fundamental de partilha, que não se esgota naqueles que directamente estão envolvidos no projecto, pelo que alguns autores a consideram como uma fase autónoma (Many & Guimarães, 2006).

A avaliação percorre todas as fases anteriores, devendo também esta ser participada por todos os intervenientes. Depois da avaliação diagnóstica, de que resulta directamente o planeamento da acção, o processo de implementação deve ser continuamente monitorizado – avaliação formativa –, resolvendo eventuais lacunas, ponderando sobre aspectos não previstos inicialmente, reflectindo sobre a adequação ou inadequação de actividades e produtos previstos, apreciando necessidades de reajustes de calendário, etc., decorrendo daí adaptações ao plano desenhado inicialmente. Uma

regulação que não deve confiar na memória, mas sim assentar num registo periódico e sistemático de todas as actividades e condutas específicas que vão surgindo ao longo da execução do projecto, garantindo fiabilidade e possibilidade de reformulação em tempo útil. No fim do processo realiza-se então a avaliação do trabalho desenvolvido, que conjuga a avaliação diagnóstica e a processual e a sintetiza numa formulação global que dê conta da efectiva consecução dos objectivos gerais traçados, afira sobre a forma como decorreu todo o processo e fomenta uma análise prospectiva para intervenções futuras.

A metodologia de trabalho de projecto assenta, pois, num processo complexo: “Desde a ideia inicial do projecto até ao resultado final constrói-se um percurso que envolve uma multiplicidade de recursos e interacções (pessoas, instituições, instrumentos, espaços...) e uma série de reformulações, mudanças e alterações, e tudo isto num plano temporal globalmente alterável (etapas, prazos...)” (Many & Guimarães, 2006, p. 11).

Mas ele pode também ser “educativamente completo”, afirmação dos autores citados em que pessoalmente me revejo, além de ser corroborada pelas orientações metodológicas para o ensino da História no 3.º ciclo do EB (Many & Guimarães, 2006, p. 11). Nestas se recomenda o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que favoreçam “uma mobilização global do aluno e lhe garantem [garantam] oportunidades para adquirir progressivamente confiança e autonomia” (DGEBS s.d. [1991], p. 141). Para o que se considera especialmente necessário “colocar o aluno perante situações-problema que contribuam não apenas para estimular o espírito de pesquisa mas também para a afirmação do sentido crítico e da capacidade de decisão”, enfatizando o seu papel “na estruturação de aprendizagens significativas” (DGEBS s.d. [1991], pp. 141-142).

### **II.2.2. A avaliação diagnóstica do contexto**

Como se disse, o propósito de focar a intervenção nas questões-problema atrás enunciadas era anterior à chegada ao contexto de estágio. Assim, o período de observação foi dedicado à avaliação das possibilidades de o concretizar na ESQM.

O acolhimento imediato da ideia pela orientadora de estágio e as suas informações quanto ao perfil dos alunos das turmas onde decorreria a intervenção – nomeadamente a sua apetência pela disciplina e por uma participação activa na

aprendizagem – foram os primeiros passos nesse sentido. Ainda nessa primeira conversa foi sinalizada a existência do Clube do Património Local e houve oportunidade de trocar impressões com a sua responsável, que se mostrou igualmente entusiasmada com a possibilidade de redinamizar o grupo.

Seguiu-se a consulta do Projecto Educativo de Escola (PEE), cujo espírito se harmonizava amplamente com as duas linhas de força que então resumiam o meu plano, a saber: privilegiar a articulação entre o currículo nacional de História e o património cultural de Oeiras e assentar a intervenção na metodologia de trabalho de projecto. Com efeito, entre os objectivos definidos pelo PEE salientavam-se os de “proporcionar oportunidades de aprendizagem diferenciadas de qualidade”, de “centrar esforços na qualidade dos resultados e promoção da cidadania”, de “promover uma cultura de motivação, integração, confiança e sentido de pertença” e de “contribuir para o desenvolvimento e valorização da identidade cultural local”, por forma a reforçar a identidade da escola e a projectar a sua imagem na comunidade (PEE 2015/2018, p. 14). Também o levantamento dos recursos disponíveis na ESQM dava garantias de exequibilidade ao projecto, sobretudo pela possibilidade de utilizar os computadores da biblioteca, com acesso à internet.

Estavam reunidas as condições mínimas para avançar, tratava-se agora de conhecer a realidade local, de que tínhamos apenas uma noção muito geral. O breve levantamento bibliográfico realizado na biblioteca da ESQM e na Biblioteca Municipal de Oeiras e a consulta de alguns sítios da internet, nomeadamente o da Câmara Municipal de Oeiras, deixaram rapidamente antever a riqueza patrimonial em presença, que ia desde as primeiras comunidades humanas no Neolítico até à actualidade.

Entretanto, o núcleo de estágio e a professora cooperante reuniram-se com intuito de planear o calendário das intervenções e a correspondente distribuição dos conteúdos programáticos pelos quais se responsabilizariam cada um dos elementos. No 8.º ano foi-me então destinado o sub-domínio “O triunfo das revoluções liberais”, englobado no ponto “7. As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas”, com 20 aulas de 45 minutos previstas. Ao nível do 9.º ano couberam-se o sub-domínio “9.3. Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar”, inserido no domínio “9. A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX”, e a parte dedicada à realidade nacional dos sub-domínios “10.1. Crise, ditaduras e democracia na década de 30”, do ponto “10. Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial”, e “11.1. A Guerra Fria”, integrado no tema

“11. Do segundo após-guerra aos anos oitenta”, a leccionar previsivelmente em 7 e 13 tempos de 45 minutos respectivamente<sup>25</sup>.

Simultaneamente, decorria a observação de aulas, primeiro da professora titular e depois da estagiária que comigo compunha o núcleo. Ratificaram-se então as informações precocemente transmitidas pela professora cooperante, complementando-as com dados referentes ao contexto socio-económico dos alunos e ao nível de aprendizagem das turmas, bem como ao comportamento, atitudes e valores. Relativamente às competências históricas foi possível percepcionar uma certa dificuldade na recolha e selecção autónoma de informação, sobretudo por parte do 8.º ano, bem como na análise de fontes históricas e, por outro lado, uma razoável facilidade no estabelecimento de relações de causa/efeito e na contextualização histórica dos conteúdos trabalhados, além de um bom domínio do vocabulário específico da disciplina. Durante a intervenção da colega estagiária foi ainda possível verificar a dificuldade em desenvolver trabalho colaborativo, uma das estratégias que foi por ela regularmente adoptada.

Nesta altura foi aplicada uma ficha de avaliação diagnóstica à turma de 9.º ano, que procurou descortinar a noção de património integrada pelos alunos, averiguar o seu conhecimento sobre o património cultural de Oeiras e percepcionar o grau de sensibilização para a sua salvaguarda (ver Anexo II, pp. 3-5)<sup>26</sup>.

A análise das respostas demonstrou as lacunas no conhecimento do património de Oeiras. Com efeito, perante a solicitação de identificar três elementos patrimoniais locais com relevância histórica, os alunos apontaram maioritariamente o Palácio Marquês de Pombal (20 ocorrências), o Parque dos Poetas (14 ocorrências) e a Fábrica da Pólvora de Barcarena (12 ocorrências) (ver Anexo III, p. 6, Categoria 1, I). Pontos emblemáticos do concelho cuja escolha não surpreendeu, porém logo ficou patente a falta de informação sobre a Fábrica da Pólvora ou uma certa inconsistência na justificação da importância histórica do Parque dos Poetas (ver Anexo III, p. 7, Categoria 1, III).

---

<sup>25</sup> Os tempos previstos inicialmente foram dilatados durante a implementação do projecto, saldando-se a intervenção no 8.º ano em 18 aulas dedicadas ao projecto e 7 fora desse âmbito e a do 9.º ano em 11 e 17 aulas, todas de 45 minutos.

<sup>26</sup> A ficha foi apenas aplicada à turma de 9.º ano, sendo respondida no tempo Directora de Turma/Alunos, tendo faltado 1 aluno.

Ao contrário, evidenciou-se a forte marca deixada pela figura de Sebastião Carvalho e Melo, primeiro conde de Oeiras e futuro marquês de Pombal, na região. Aqui se situava uma propriedade por si herdada, que o secretário de Estado todo-poderoso de D. José I soube engrandecer e transformar na Quinta de Oeiras, unidade de produção de grande envergadura, encabeçada por um admirável solar hoje conhecido como Palácio Marquês de Pombal. A residência de veraneio do estadista, classificada como monumento nacional em 1953 e desde 2015 aberta à visita pública, foi o elemento patrimonial mais referido pelos alunos, sendo sobre esta que apresentaram maior solidez de informação. Outros 4 discentes mencionaram igualmente a estátua evocativa do protagonista, situada nas imediações da ESQM (ver Anexo III, p. 6, Categoria 1, I). Assim se compreende que o marquês fosse a figura da história de Portugal mais associada ao património local, sendo-o por metade dos alunos (14 ocorrências) (ver Anexo III, pp. 7-8, Categoria 1, V e VI).

Acresce sublinhar que a menção ao património de cariz militar e religioso foi pouco expressiva – 5 alunos indicaram o Forte de São Julião da Barra e o Farol do Bugio e apenas 1 a igreja matriz de Oeiras –, quando aquele tem numerosos exemplares no concelho, bem como o facto de 4 alunos não darem qualquer resposta (ver Anexo III, p. 6, Categoria 1, I).

O diagnóstico efectuado permitiu ainda sinalizar o interesse suscitado pelo património local, com 24 alunos a afirmarem o desejo de melhor o conhecer. Um interesse fundado maioritariamente em razões de pertença/proximidade (10 ocorrências) ou na aspiração mais geral de ampliarem a sua cultura geral (9 ocorrências) (ver Anexo III, p. 8, Categoria 1, VI).

Quanto ao entendimento do conceito de património, a larga maioria dos discentes reconheceu a sua abrangência, nele incluindo as vertentes material e imaterial (20 ocorrências), embora alguns o circunscrevessem ao material (4 casos) ou mesmo aos monumentos nacionais e locais (2 casos) (ver Anexo III, p. 8, Categoria 2).

Finalmente, os alunos foram unânimes em afirmar a importância da salvaguarda do património. A necessidade de preservar a História e a cultura dos antepassados, a sua influência para a compreensão do presente e o facto de ser este o legado para as gerações futuras foram as justificações mais apresentadas (respectivamente 5, 7 e 6 ocorrências), havendo também quem se referisse à singularidade e beleza dos elementos

patrimoniais e à sua relação intrínseca com a identidade (cada um com 4 ocorrências) (ver Anexo III, p. 8, Categoria 3).

Os resultados da ficha diagnóstica realizada confirmaram, pois, a validade da proposta em construção, percepcionadas que foram a superficialidade no conhecimento do património local por parte dos alunos e a sua motivação para o tema. Dados que ratificavam, por sua vez, os recolhidos durante toda a fase de diagnóstico levada a cabo e que se podem resumir do seguinte modo:

**Tabela 1: Sistematização da diagnose do contexto de intervenção**

Potencialidades	Fragilidades
<p>Relativamente aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Apetência dos alunos pela disciplina de História</li> <li>* Bom nível de conhecimentos gerais e específicos da História</li> <li>* Interesse pela temática do património local (9.º ano)</li> <li>* Apetência dos alunos por metodologias activas</li> <li>* Bom grau de autonomia e responsabilidade (sobretudo 9.º ano)</li> <li>* Inexistência de problemas disciplinares graves</li> </ul> <p>Relativamente ao contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Harmonização do projecto com o PEE</li> <li>* Existência do Clube do Património Local</li> <li>* Riqueza patrimonial do concelho</li> <li>* Espaços de trabalho adequados</li> <li>* Recursos materiais acessíveis</li> </ul>	<p>Relativamente aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Lacunas no conhecimento do património local (9.º ano)</li> <li>* Maioria não identifica a relação do património com o tempo presente e com o futuro (9.º ano)</li> <li>* Dificuldades na recolha e selecção de informação de forma autónoma</li> <li>* Dificuldades na análise de fontes históricas</li> <li>* Dificuldades em trabalhar colaborativamente</li> <li>* Inexperiência na realização de trabalhos de projecto</li> </ul> <p>Relativamente ao contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Impossibilidade de alargar o projecto a outras áreas disciplinares</li> </ul>

### **II.2.3. A definição do plano de acção**

A primeira decisão que guiou todo o planeamento do trabalho a desenvolver foi a de desenhar um projecto único, contemplando os diferentes conteúdos programáticos pelos quais me responsabilizaria e ambas as turmas onde decorreria a intervenção. O foco central estava determinado: ensaiar uma articulação entre o currículo nacional e um currículo local de Oeiras, que priorizasse o desenvolvimento das competências específicas da História no 3.º ciclo do EB. Convicta de ser esta experiência não mais do que uma amostra das potencialidades em causa, a ideia foi a de não fechar o projecto sobre si próprio, dando margem a que pudesse ser naturalmente retomado em anos lectivos seguintes, eventualmente explorando outros temas. Foi deste modo que surgiu “De quantas Histórias se faz Oeiras?”, remetendo para as histórias dentro da História, não apenas salientando a relevância das particularidades locais dentro dos âmbitos nacional e mundial, mas também das múltiplas dinâmicas do passado que nos fizeram o que hoje somos e farão parte do amanhã que construirmos.

Uma expectativa presente na fixação dos objectivos gerais da intervenção, que cuidou de omitir a menção a elementos patrimoniais específicos ou aos conteúdos abordados. Formularam-se cinco grandes objectivos, a saber:

- a) Aprofundar o conhecimento do património do concelho de Oeiras;
- b) Compreender o significado de elementos patrimoniais locais, associando-os a momentos ou episódios da história nacional;
- c) Desenvolver o método de investigação histórica;
- d) Desenvolver hábitos de trabalho colaborativo;
- e) Aprofundar a consciência da importância de preservar e valorizar o património;
- f) Desenvolver a consciência cidadã.

Atendendo aos sub-domínios que seriam a base da minha intervenção e à avaliação global do diagnóstico efectuado, os objectivos a) e b) visavam mormente complementar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos sobre o património local, “descentrando-os” da figura do marquês de Pombal e alargando-os a outros referenciais patrimoniais, como os antigos fortes e fortificações espalhados pelo território concelhio



ou a toponímia, além de patentear a relação intrínseca e recíproca entre as realidades nacional e local.

O objectivo c) é um dos objectivos gerais do currículo nacional de História para este ciclo de estudos, incidindo no desenvolvimento das competências específicas desta área disciplinar: a recolha de informação e o seu tratamento, a compreensão histórica nas diferentes vertentes da temporalidade, da espacialidade e da contextualização, e a comunicação histórica. Conforme se explicitou no diagnóstico, a recolha e tratamento de informação eram dois aspectos onde os alunos denotavam fragilidades. Uma dificuldade ainda mais evidente quando em causa estava a análise de fontes históricas, tanto escritas como iconográficas.

Uma vez sinalizadas as dificuldades em trabalhar colaborativamente durante a observação do contexto e constituindo-se este modelo de trabalho uma aptidão essencial na sociedade actual, além de uma metodologia sugerida nos normativos da disciplina, justificava-se amplamente a introdução do objectivo d). Tanto mais que se interligava com o objectivo f).

Tendo a sensibilização para a preservação do património sido unanimemente expressa pelos discentes do 9.º ano na ficha diagnóstica realizada e partindo do pressuposto que o mesmo sucederia na turma de 8.º ano, o objectivo e) pretendia especialmente reforçar os argumentos na base de tal necessidade. Por um lado, salientando ser o património não apenas vestígio do passado mas sobretudo mediador entre passado, presente e futuro, e por outro, constituir um elemento da identidade comunitária. Em articulação, o objectivo f) intentava sublinhar tal componente identitária, pertença e encargo de todos os membros da comunidade, cidadãos co-responsáveis pela sua salvaguarda e valorização.

Seguidamente, definiram-se as estratégias gerais a privilegiar: o trabalho colaborativo; a recolha e tratamento de informação; a realização de visitas de estudo; e a comunicação de informação histórica.

Num trabalho de natureza colaborativa pretende-se que os alunos sejam capazes de actuar numa base de igualdade, negociando e tomando decisões entre si sobre a melhor forma de organizar as tarefas a realizar, ajudando-se mutuamente em face dos problemas que se colocam, com vista a um mesmo fim: o aprofundamento das suas aprendizagens (Boavida & Ponte, 2002). Envolve, pois, capacidade de diálogo e

comunicação, partilha de responsabilidades e interacção num patamar equidistante. Embora os intervenientes possam ter papéis diferenciados e algum desnivelamento em termos de estatuto, a relação é eminentemente paritária. O que o distingue do trabalho cooperativo, onde a hierarquia e a distinção de papéis estão claramente vincadas.

Esta é uma estratégia aconselhada nos normativos para o ensino da História no 3.º ciclo do EB, apesar de neles se perceber alguma confusão entre os conceitos de colaboração e cooperação. Com efeito, as orientações metodológicas recomendam o recurso “ao trabalho em equipa como meio de promover a autonomia pessoal e a socialização”, salientando todavia a necessidade deste dever ser rigorosamente enquadrado, com a especificação de tarefas e metas a atingir e a construção de instrumentos que permitam ao aluno a auto-regulação dos resultados obtidos (DGEBS s.d. [1991], pp. 141 e 143). Uma sugestão reiterada nos objectivos gerais, onde se fala expressamente de cooperação (DGEBS s.d. [1991], p. 127). Todavia, ainda nos objectivos, refere-se dever o aluno “responsabilizar-se pelas suas decisões” e “desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões”, propósitos bem presentes no trabalho colaborativo (DGEBS s.d. [1991], p. 127).

O “conhecimento e utilização adequada de processos de recolha e tratamento da informação, tendo em vista a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica” é uma das finalidades do ensino da História no 3.º ciclo do EB (DGEBS s.d. [1991], p. 125). Em articulação, como acima se referiu, define-se como objectivo geral a introdução à metodologia específica da história, designadamente com o desenvolvimento de capacidades na selecção de informação sobre temas em estudo, na interpretação de documentos de índole diversa e na realização de trabalhos simples de pesquisa (DGEBS s.d. [1991], pp. 127-128). Compreende-se assim que a “análise de documentação escrita e iconográfica” seja referida como uma das actividades pedagógicas indispensáveis na didáctica da disciplina (DGEBS s.d. [1991], p. 142). Justificações bastantes para insistir no desenvolvimento destas competências, tanto mais quando os alunos revelavam deficiências a este nível.

Como se mencionou anteriormente, a utilização do meio e nomeadamente do património local como recurso didáctico privilegiado é também outra das orientações metodológicas do currículo de História deste ciclo de escolaridade, que expressamente referem as visitas de estudo como momentos privilegiados para a “articulação dinâmica

entre o passado e o presente”, permitindo ainda “o contacto directo dos alunos com as fontes históricas” (DGEBS s.d. [1991], pp. 141 e 143). Com efeito, na aproximação entre a teoria da sala de aula e a vivência do quotidiano reside porventura a maior vantagem desta estratégia. A significância das aprendizagens é assim favorecida, mas os proveitos vão muito além. O estímulo que representa para os alunos a simples saída do espaço escolar, com a inerente predisposição para a aprendizagem dos conteúdos programáticos nela trabalhados, a oportunidade de estreitar a relação professor-aluno ou o espaço que abre ao desenvolvimento de atitudes e valores são alguns dos benefícios comumente reconhecidos (Almeida, 1998).

O desenvolvimento da comunicação histórica é outro dos objectivos gerais enunciados no programa, indicando-se que “todas as actividades realizadas pelo aluno devem dar lugar à produção de pequenos trabalhos escritos ou a uma apresentação oral cuidada”, contribuindo para uma melhor sistematização e conceptualização das aprendizagens (DGEBS s.d. [1991], p. 144).

Fundamentada a pertinência das estratégias gerais fixadas, restava certificar a sua adequação aos objectivos traçados, o que se efectuou construindo uma tabela de correspondência simples que a seguir se apresenta.

**Tabela 2: Correspondência entre os Objectivos Gerais e as Estratégias Gerais do Projecto**

	Trabalho colaborativo	Recolha e tratamento de informação	Visitas de estudo	Comunicação de informação histórica
Aprofundar o conhecimento do património do concelho de Oeiras	X	X	X	X
Compreender o significado de elementos patrimoniais locais, associando-os a momentos ou episódios da história nacional	X	X	X	X
Desenvolver o método de investigação histórica	X	X	X	X
Desenvolver hábitos de trabalho colaborativo	X	X		X
Aprofundar a consciência da importância de preservar e valorizar		X	X	

o património				
Desenvolver a consciência cidadã		X	X	

Estes objectivos e estratégias gerais foram dois dos factores unificadores da disparidade de temáticas de âmbito nacional e local em presença. Tal diversidade levou a que fossem contemplados três momentos distintos no projecto, como se esquematiza seguidamente:

<b>Tema do Programa de História</b>	<b>Elementos patrimoniais locais</b>	<b>Sub-título</b>	<b>Participantes</b>	<b>Calendário previsto</b>
Implantação do liberalismo em Portugal	Prisão de Gomes Freire de Andrade no Forte de São Julião da Barra	«Somos Fortes!»	8.º A	14 aulas de 45 minutos + 15 minutos, entre 15/03/2017 e 26/04/2017 (interrupção letiva entre 05/04/2017 e 18/04/2017)
	Monumento evocativo a Gomes Freire junto do local onde foi executado			Entrega dossier: 28/04/2017
Crise da monarquia constitucional	Imprensa local dos finais do século XIX/inícios do séc. XX	«Enfim... A República!»	9.º A	10 aulas de 45 minutos, entre 28/11/2016 e 15/12/2016
		«Socorro! A Monarquia está em crise!»		
Caracterização da I República	Toponímia da vila de Oeiras	«Ruas com Identidade Republicana»		Entrega dossier: 04/01/2017
Caracterização da Ditadura Militar e o		«Quando o vento calava a	9.º A	17 aulas de 45 minutos + sessão

Estado Novo:	desgraça...»	extracurricular, entre 15/02/2017 e 29/03/2017
• As lições de Salazar, a propaganda do regime	Estádio Nacional	
• Mocidade Portuguesa, enquadrar a juventude	Forte de Nossa Senhora das Mercês de Catalazete  Forte de São Bruno de Caxias	
• Legião Portuguesa, defender o regime	Forte da Giribita ou de Nossa Senhora de Porto Salvo	
• Polícia Política, reprimir os <i>subversivos</i>		
• Prisões políticas, espaços de dor	Forte de Caxias	
• Presos políticos, resistir... sempre!		
• <i>Viver habitualmente</i> segundo Salazar	Testemunhos locais	Entrega dossier: 03/04/2017

Apesar da sequência de actividades ser muito diferente em cada um dos “sub-projectos”, como adiante se evidenciará, o seu desenvolvimento obedeceria na verdade a etapas similares: a introdução ao “sub-projecto” e ao tema programático tratado, feita pela professora à turma; a formação dos grupos de trabalho<sup>27</sup>; a recolha, tratamento e sistematização da informação orientados por guiões de exploração disponibilizados pela professora; a comunicação dos resultados do trabalho de grupo à turma; e uma síntese do conteúdo/tema programático em estudo, novamente da responsabilidade da professora (ver Anexo IV, p. 10).

<sup>27</sup> Na verdade, os grupos de trabalho estavam já constituídos, inicialmente consoante os lugares em que se sentavam os alunos e depois atendendo aos resultados do questionário VARK, realizado durante a intervenção da colega que comigo compunha o núcleo de estágio, e que pretendeu agrupar os alunos consoante as suas estratégias de aprendizagem preferenciais: visuais, auditivas, leitura/escrita, cinestésicas ou multimodais. Para compreender um pouco melhor o questionário, cf. <http://vark-learn.com/home-portuguese-pt/>.

A avaliação dos vários momentos voltou a procurar a unidade do projecto, contemplando instrumentos e parâmetros de avaliação análogos, embora autonomizando a avaliação de cada um dos três momentos do projecto. A monitorização do trabalho colaborativo realizado – através de uma grelha de observação directa e dos pequenos relatórios dos alunos formulados no final de cada sessão de trabalho – e a avaliação das apresentações orais – igualmente registada em grelha construída para o efeito – e dos dossiers a entregar no término dos “sub-projectos” foram os elementos de avaliação seleccionados, valendo respectivamente 40%, 20% e 40% da nota final. Os critérios a levar em consideração para cada um destes aspectos foram explicitados e debatidos com os alunos durante a apresentação do projecto (ver Anexo IV, pp. 10-11).

Finalmente, estabeleceram-se os produtos finais do projecto: as apresentações orais dos alunos; os dossiers de cada “sub-projecto”; e a edição dos resultados globais do projecto num primeiro número de uma revista intitulada ‘De quantas Histórias se faz Oeiras?’ (ver Anexo IV, p. 11).

O roteiro do projecto cingiu-se a tais questões, optando-se por remeter para os roteiros específicos de cada momento a calendarização e os recursos necessários, bem como a sequenciação das actividades neles incluída. A articulação entre o geral/nacional e o particular/local foi o elemento transversal a todos eles, fosse ela num ou noutro sentido, procurando-se depois diversificar tanto quanto possível as tarefas e a tipologia de informação e fontes a manusear (ver Anexos V, VI e VII, pp. 12-14, 15-17 e 18-20, respectivamente).

Elaborar biografias, preparar e realizar um itinerário pedagógico – como que uma visita de estudo cujos guias responsáveis foram os alunos –, analisar fontes escritas e iconográficas, produzir ou seleccionar registos fotográficos, seleccionar registos audiovisuais, construir frisos cronológicos, redigir sínteses temáticas, construir guiões de entrevista, realizar trabalho de campo ou ler textos historiográficos foram algumas das actividades propostas, cujos contornos e sucessão se clarificou nos guiões de exploração construídos para o efeito e disponibilizados aos alunos (ver Anexos VIII, IX e X, pp. 21-23, 24-37 e 38-44, respectivamente).

Ainda acrescentar que para o “sub-projecto” «Somos Fortes!», a desenvolver na turma de 8.º ano, foi construído um guião orientador único para todos os grupos de

trabalho, enquanto nos outros dois “sub-projectos”, a implementar na turma do 9.º ano, cada grupo explorou conteúdos distintos e tinha por isso guiões individualizados<sup>28</sup>.

#### **II.2.4. A execução do projecto**

O projecto foi recebido pelos alunos com algum distanciamento. Mais habituados a um trabalho organizado aula a aula e orientado por objectivos específicos de curto prazo, foi-lhes difícil compreender um plano para um horizonte temporal relativamente alargado. Uma dificuldade igualmente notória quando se apresentaram os roteiros dos “sub-projectos” e os próprios guiões de exploração. A dimensão das tarefas a concretizar, por um lado, e a coesão interna entre as diferentes actividades propostas, por outro, foram percebidos apenas de forma progressiva. Embarços ultrapassados com o reajuste do calendário inicialmente fixado e com uma monitorização mais atenta do processo, sobretudo aquando da sistematização com vista à preparação das apresentações orais a realizar.

A inexperiência dos alunos em desenvolver trabalhos de projecto foi certamente um dos motivos de tal alheamento, mas também, e porventura principalmente, o não envolvimento daqueles no planeamento do projecto em curso. A pressão para o cumprimento do extenso programa disciplinar não se coadunava com o ritmo mais lento que necessariamente resultaria de uma planificação participada pelos alunos, certamente mais morosa pela sua falta de destreza em trabalhar neste modelo e atendendo aos anos de escolaridade contemplados. Adoptou-se, pois, por uma postura dirigista na fase de preparação da acção, na expectativa de que durante o processo houvesse oportunidade para introduzir alguma margem negocial, como veio a suceder. Acresce sublinhar que no segundo momento do projecto desenvolvido com a turma do 9.º ano as dificuldades mencionadas esbateram-se assinalavelmente, com os grupos de trabalho a revelarem muito maior capacidade de interpretar a amplitude das tarefas solicitadas, esforçando-se para as cumprir no tempo previsto.

Em contrapartida, a perspectiva de trabalhar em equipa e maioritariamente fora do espaço da sala de aula – fosse na biblioteca, fosse no exterior da escola –, e, bem

---

<sup>28</sup> O primeiro momento – «Enfim.... A República!» – contou com 2 guiões por grupo, um para cada temática trabalhada, a saber: a crise da monarquia constitucional e a caracterização da I República.

assim, a articulação do currículo nacional com a componente local apresentaram-se desde logo como sólidos factores de motivação, sobretudo para a turma do 9.º ano.

Com efeito, a larga maioria dos alunos mostrou-se empenhada na execução do projecto, como revela a análise da “participação e empenho nas tarefas em curso”, um dos indicadores da grelha de observação directa construída para a avaliação do trabalho colaborativo, a estratégia adoptada nas sessões que não as de introdução e síntese de cada sub-projecto.

Utilizando como exemplo o sucedido no primeiro momento desenvolvido com a turma do 9.º ano – sob o mote «Enfim... A República!» – verifica-se que em cinco das seis aulas monitorizadas 20 ou mais alunos situaram-se no Muito Bom, com a última aula a ficar-se pelos 16 discentes. Um número que, ainda assim, engloba mais de metade dos alunos da turma. Acresce dizer que, considerando as mesmas sessões, nenhum aluno se situou no Insuficiente, tendo o nível Suficiente registado somente 1 ocorrência na terceira aula, 2 nas quarta e quinta aulas e 5 na sexta e última aula. Um cenário similar ao registado no segundo momento do projecto executado pela mesma turma, sub-intitulado «Quando o vento calava a desgraça...». Já no “sub-projecto” implementado no 8.º ano – designado «Somos Fortes!» – identifica-se uma pequena quebra nos níveis atingidos. Atendendo ao global das sessões em que se realizou trabalho colaborativo, decorridas entre 8 e 20 de Março, apura-se que metade dos alunos se situaram no Muito Bom, com outros 11 a ficarem-se pelo Bom e 3 avaliados no patamar Suficiente.

Relativamente à elaboração das grelhas de registo, interessará partilhar uma breve reflexão. Além do indicador atrás indicado, as mesmas definiram inicialmente como aspectos a considerar a autonomia na condução do trabalho, a integração na dinâmica de grupo e a manifestação de método na organização da pesquisa. Entretanto, o esclarecimento do pretendido com o trabalho colaborativo e a própria ponderação sobre a aplicabilidade de tais indicadores determinaram a alteração dos dois últimos, substituídos por um referente à distribuição de tarefas entre o grupo de trabalho e outro centrado na contribuição de cada um dos seus membros para a equipa. Juntou-se-lhes ainda um quinto elemento designado “avaliação global do grupo de trabalho”, onde se pretendia registar uma visão integrada dos quatro anteriores parâmetros, avaliados individualmente, procurando facilitar a monitorização do processo.



Embora considere adequados os reajustes introduzidos, o registo revelou-se um desafio ao qual nem a elaboração dos pequenos “relatórios” sessão a sessão por parte dos alunos foi capaz de responder inteiramente<sup>29</sup>. Isto porque as constantes solicitações obrigaram a que estivesse focada num certo grupo, permitindo fazer o seu ponto de situação num determinado momento, mas embaraçando a observação sistemática dos restantes. Entre todos, o indicador mais problemático de apurar foi o da contribuição para o grupo, um aspecto que facilmente se confunde com o da participação e empenho atrás citado quando se observa a equipa de forma mais distante. Além disso, foi ainda complicado autonomizar a avaliação de cada um dos membros da equipa e mensurar qualitativamente cada parâmetro com vista às avaliações de final de período.

Uma palavra final apenas para sinalizar a importância das aulas de apresentação e síntese da temática programática em estudo. As primeiras pretenderam introduzir os alunos nos conteúdos de âmbito nacional a desenvolver, contextualizando o momento histórico em análise. Embora parcialmente expositivas, procuraram envolver os discentes desde logo e implementar pequenas actividades de carácter prático. As últimas sessões intentaram “fechar o círculo” de aprendizagem, articulando os diferentes conteúdos tratados e remetendo novamente os alunos para as componentes nacionais do currículo, apesar de se irem referenciando os aspectos patrimoniais locais a elas associados (ver Anexo XI, pp. 45-60).

---

<sup>29</sup> Estes foram feitos através do padllet, uma aplicação da internet. No registo deveriam constar as tarefas realizadas na aula a que se reportava, se nela tinha havido e qual tinha sido a distribuição de tarefas entre os membros do grupo e as dificuldades/facilidades sentidas pelo grupo.

## Capítulo 3 – Análise de resultados

### II.3.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Em termos gerais, a avaliação do projecto desenvolvido foi muito positiva, representando um salto qualitativo assinalável na aprendizagem dos alunos, não só ao nível dos conhecimentos mas igualmente das capacidades e atitudes. Com efeito, a média de resultados atingida pelos alunos estabeleceu-se nos 78,2%, com as médias parcelares dos vários momentos a fixarem-se nos 75,9% na turma do 8.º ano (com a melhor classificação a chegar aos 91% e a mais baixa a ficar-se pelos 59,3%) e nos 79,1% e 79,6% no 9.º ano (situando-se as melhores pontuações nos 97,4% e 98,1% e as piores nos 50,3% e nos 60%, respectivamente) (ver Anexos XII, XIII e XIV, pp. 61, 62 e 63, respectivamente).

Como atrás se salientou, a classificação de cada “sub-projecto” assentou na avaliação do trabalho colaborativo, que ocupou a maioria das sessões na fase de execução, das apresentações orais e dos dossiers<sup>30</sup>. Observando os cálculos de cada um destes elementos verifica-se que a classificação mais regular é a do trabalho colaborativo, com uma média sempre igual ou superior a 80%. Já nas apresentações orais regista-se uma oscilação entre os 74,5% obtidos pela turma do 9.º ano no primeiro momento desenvolvido e os 81,2% atingidos no sub-projecto «Quando o vento calava a desgraça...», valor de que se aproxima a turma do 8.º ano, com 79,2% de média. Relativamente aos dossiers, a média de pontuação mais baixa é a do sub-projecto «Somos Fortes!» (turma do 8.º ano), com 71,3%, enquanto a turma do 9.º ano nivela os resultados dos dois momentos desenvolvidos nos 78,2%. Isto é, a avaliação global ascende ao nível Bom, sem que existam alunos com classificações insuficientes. Importa no entanto acrescentar alguns comentários que complementam a leitura dos dados.

O primeiro refere-se uma vez mais ao trabalho colaborativo, a componente melhor cotada. Apesar dos embaraços à rigorosa apreciação dos parâmetros nele considerados, atrás invocados, é possível sinalizar que a maior dificuldade se centrou na

---

<sup>30</sup> No primeiro momento implementado - «Enfim... A República!», 9.º ano – estes aspectos tinham a ponderação de 40%, 20% e 40%, respectivamente. A dificuldade de monitorizar rigorosamente o trabalho de grupo determinou nos momentos posteriores a alteração do peso desta componente, que passou para os 30%, considerando-se que os 10% deveriam ser distribuídos equitativamente pelos outros dois instrumentos de avaliação.

distribuição das tarefas. Sendo certo que as condições em que decorreu o processo não contribuíram para a fácil consecução desse objectivo, uma vez que cerca de metade das equipas tiveram acesso apenas a um computador, verificaram-se várias situações em que, havendo postos de trabalho disponíveis, os grupos optaram por continuar a realização das tarefas em conjunto, mesmo quando o seu atraso relativamente à calendarização estabelecida era notório. Ao contrário, todavia, outras equipas compreenderam desde o início a vantagem de repartirem entre si as tarefas e assim garantirem margem para um trabalho conjunto no final, quando a articulação entre as diferentes peças com vista à sistematização/apresentação dos produtos finais era mais premente. Uma capacidade associada às equipas onde o nível de empenho e as próprias aprendizagens dos seus membros eram mais paritários. A condução autónoma do trabalho apresentou-se igualmente como uma dificuldade para algumas equipas, sobretudo no 8.º ano. Regista-se ainda um certo desnivelamento na contribuição de cada um dos elementos do grupo para o trabalho, com os melhores alunos a assumirem um papel decisivo no processo, evidenciando uma hierarquia clara.

Sobre o diferencial entre a média de classificações das apresentações orais da turma do 9.º ano, acresce esclarecer que este resulta particularmente do desequilíbrio entre as duas apresentações realizadas no “sub-projecto” «Enfim... A República!». Com efeito, os resultados da primeira, ocorrida em contexto de sala de aula, atingiu patamar muito similar ao do registado no outro momento do projecto desenvolvido com a turma, com uma média de 79,1% de média. Alguma insuficiência na sistematização da informação coligida por parte dos dois grupos e, de forma generalizada, em observar as questões tratadas como um todo, designadamente na articulação entre as componentes nacional e local, constituíram-se como os principais problemas. Maiores dificuldades, todavia, assinalaram-se aquando do itinerário pedagógico pela toponímia da vila de Oeiras, a segunda apresentação contemplada, que se ficou por uma média de 69,1%. Para tanto muito contribuiu a quebra entre a primeira parte do trabalho, desenvolvido antes das férias escolares e a realização do itinerário, decorrida após o intervalo lectivo. Mas houve igualmente dificuldade em perceber a saída do espaço escolar como um momento de trabalho.

Nos dossiers de “sub-projecto” foi a turma de 8.º ano a registar uma média global mais baixa. Tendo alguns grupos revelado limitações ao nível da sistematização e síntese da informação nas apresentações orais e recebendo nessa altura indicações

concretas por parte da professora estagiária sobre a forma de os corrigir, não foram depois capazes de sanar os aspectos menos positivos no intervalo que mediou entre estas e a entrega dos dossiers. Um dado que manifesta bem a imaturidade de vários dos alunos, aliás já evidenciada durante o processo, e que não se percepcionou na turma do 9.º ano<sup>31</sup>.

Importará agora relembrar os objectivos gerais do projecto e aferir em que medida foram atingidos. Quanto aos primeiros dois objectivos – o aprofundamento do conhecimento do património de Oeiras e a sua articulação com a história nacional – considera-se terem sido atingidos. A observação autónoma da avaliação das componentes locais desenvolvidas nos diferentes momentos ratifica tal conclusão. Exemplo disso são as classificações do dossier do “sub-projecto” «Somos Fortes!» referentes à tarefa 3 do guião de exploração, em que a turma atingiu uma média de 67,4%, tendo o grupo menos cotado obtido 52,8% (ver Anexo XV, p. 64). Pontuações superiores registaram-se no “sub-projecto” «Enfim... A República!», implementado na turma do 9.º ano, com os grupos cujas sub-temáticas se focaram no património local a situarem-se ao nível do Muito Bom (ver Anexo XV, p. 64). Já no momento «Quando o vento calava a desgraça...», em que todas as equipas trabalharam a componente local, a disparidade das classificações foi maior, com um dos grupos a ficar-se por um resultado ao nível do Insuficiente (48,1%), enquanto dois outros subiram a fasquia do 80% (83,2% e 84,6%) e apenas um chegou ao Muito Bom (93,9%) (ver Anexo XV, p. 65).

Relativamente ao terceiro objectivo geral estabelecido – desenvolver o método específico da História – a leitura cruzada dos instrumentos de avaliação reunidos permite considerar ter-se registado um progresso assinalável. Tomando como exemplo o sucedido no “sub-projecto” «Enfim... A República!» e avaliando os dossiers entregues por competências específicas da História, verifica-se que a média global da turma no domínio da Recolha e Tratamento de Fontes é de 80,5%. Também ao nível do Bom estão os domínios da Compreensão e da Comunicação Históricas, embora com um valor médio um pouco inferior (76,8% e 77% respectivamente) (ver Anexo XVI, p. 66-67).

Estes são, porém, os resultados de um dos produtos finais solicitados, que ofuscam o observado no decurso da execução do projecto, quando os alunos

---

<sup>31</sup> Altura em que algumas equipas alegaram não ter percebido ser possível dar continuidade ao trabalho fora do horário das aulas se assim se justificasse. Isto nas vésperas das apresentações orais e quando foram confrontados com a impossibilidade de novo alargamento do calendário, como havia antes ocorrido.

continuaram a evidenciar fragilidades na recolha e tratamento autónomo de informação e na análise das fontes históricas trabalhadas, à semelhança do apurado na fase de diagnóstico. Genericamente, a resistência em ler textos e seleccionar informação foi notória, quer se tratasse da bibliografia disponibilizada ou dos sítios da internet sugeridos, resistência que se alargou inclusivamente a outro tipo de materiais indicados, como os audiovisuais. Os entraves foram ainda maiores quando necessitavam de informação complementar, patenteando uma certa incapacidade em realizar pequenas pesquisas, sobretudo a turma de 8.º ano.

Outra dificuldade detectada durante o processo e igualmente esbatida nos produtos finais apresentados foi ao nível da organização e sistematização dos conteúdos. Se perante questões concretas os alunos foram capazes de responder mais ou menos satisfatoriamente de forma autónoma, o mesmo não se verificou quando necessitaram de as articular num discurso coerente que retratasse a globalidade do trabalho realizado. Nisto deveriam consistir as apresentações orais solicitadas, cuja preparação exigiu um acompanhamento mais atento, mas resultou efectivamente num salto qualitativo assinalável, depois reflectido ou até superado no dossier entregue.

O quarto objectivo definido referia-se ao desenvolvimento de hábitos de trabalho colaborativo. Conforme atrás se evidenciou, o trabalho de grupo realizado acabou por ser eminentemente cooperativo e não colaborativo. A forte hierarquização entre os membros da equipa, a afirmação de lideranças claras associando-se a uma certa incapacidade de partilhar processos de decisão e responsabilidades ou as dificuldades em dividir tarefas equitativamente são alguns dos aspectos observados que corroboram tal afirmação. Todavia, de salientar foi a evolução registada entre o primeiro e o segundo momentos do projecto desenvolvidos pela turma do 9.º ano. A divisão de tarefas foi aqui o indicador em que se denotou um maior diferencial pela positiva.

No que toca aos quinto e sexto objectivos traçados – o aprofundamento da consciência da preservação e valorização do património e o desenvolvimento da consciência cidadã – a aferição dos resultados alcançados é bastante mais difícil de fazer. O interesse manifestado aquando da visita de estudo realizada ao Forte de São Julião da Barra pela turma do 8.º ano ou durante a sessão com dois antigos presos políticos no Forte de Caxias é ainda assim um sinal positivo a sublinhar. Uma e outra tomaram cerca de 90 mins, período de tempo em que o entusiasmo e a atenção dos alunos nunca esmoreceram. Na primeira sucederam-se as perguntas ao guia da visita,

numa busca constante de maiores detalhes com vista a ampliarem o seu conhecimento sobre o local. Na segunda foram vários os alunos que verbalizaram a importância do momento e até um certo orgulho em poderem interagir pessoalmente com dois protagonistas duma história a que normalmente só acedem através “dos livros”<sup>32</sup>. Na mesma linha foi a reacção das duas alunas que realizaram uma entrevista a um casal oirense em busca de testemunhos das vivências locais da ditadura<sup>33</sup>. Estes são, todavia, não mais do que indícios, impossíveis de mensurar e cujo acerto apenas a médio prazo se poderia comprovar.

### **II.3.2. Avaliação do projecto de intervenção educativa**

Como atrás se enunciou o projecto de intervenção educativa pretendeu dar resposta a duas questões-problema, que relembro: como pode ser concretizada a construção de *currículos locais* no 3.º ciclo do EB; e como pode o estudo do património local contribuir para atingir as finalidades e objectivos gerais, bem como para o desenvolvimento das competências essenciais da História no 3.º ciclo do EB.

Referindo-me à primeira julgo ter o plano desenhado servido para exemplificar uma das formas de consubstanciar a *flexibilização local* do currículo. Com efeito, partindo de uma criteriosa inventariação do património envolvente ao contexto escolar onde decorreu o estágio – o concelho de Oeiras – estabeleceram-se ligações possíveis com os conteúdos programáticos do currículo nacional para os anos lectivos considerados na intervenção. Deste exercício pendular, julgo, depende directamente a construção de *currículos locais*. Pelo que se conclui ser imprescindível a caracterização aprofundada do meio, na vertente patrimonial (natural, social e cultural) mas igualmente ao nível dos recursos humanos e materiais disponíveis, para assim o valorizar e potenciar enquanto recurso educativo. Não menos importante, porém, é o domínio aprofundado dos normativos para o ciclo de escolaridade em causa, seja ele qual for.

---

<sup>32</sup> A sessão contou com a participação da turma de 9.º ano envolvida no projecto, bem como de outras duas turmas do mesmo ano e de uma de 12.º ano. Os testemunhos presentes foram Domingos Abrantes, antigo clandestino comunista e elemento da direcção partidária, que protagonizou uma das fugas mais emblemáticas dessa prisão política, e Diana Andringa, à altura da sua prisão uma jovem estudante universitária acusada de desenvolver propaganda a favor da auto-determinação de Angola, colónia de onde era natural.

<sup>33</sup> A entrevista foi acompanhada pela professor titular da turma e por mim própria. O casal entrevistado pertence à Espaço e Memória, uma Associação Cultural de Oeiras.

Preferencialmente, e para no sentido de aprofundar a desejada integração curricular, das várias áreas disciplinares que nele se leccionam.

Todavia, ambas as premissas não garantem por si o sucesso da opção. De entre outros factores, é outrossim elementar a boa vontade da instituição escolar, sobremaneira da sua direcção e do seu corpo docente. Como decisiva é a existência e acesso a uma razoável base empírica sobre a componente local, que facilite a pesquisa a realizar pelo(s) professor(es) e pelos alunos. Ainda que seja sempre possível trabalhar alguns aspectos, como o testemunhal, o vazio de estudos anteriores sobre o local complexifica imensamente a tarefa.

A resposta à segunda interrogação também me parece ter sido conseguida. Na intervenção levada a cabo o primeiro contributo do estudo do património local para a aprendizagem da História foi o de servir como forte motivação para os alunos. Em causa estava o saber “dos livros” que se espelhava nos manuais, mas do mesmo modo a realidade que mais proximamente os rodeava. Um facto que lhes evidenciava a relação estreita entre passado e presente, ajudando-os à compreensão histórica nos diferentes vectores da temporalidade, da espacialidade e da contextualização. Além disso, o acesso facilitado a fontes históricas locais de todo o tipo e a existência de bibliografia e outros materiais sobre Oeiras auxiliou o desenvolvimento de competências na área da recolha e tratamento de informação. Aprendizagens que ganharam sentido renovado quando comunicadas oralmente e por escrito aos seus pares e às professoras. Acresce que o trabalho de projecto provou ser um método adequado, servindo de pano de fundo a uma verdadeira co-responsabilização dos alunos na construção das suas aprendizagens.

Não obstante, a opção por um trabalho desta natureza trouxe problemas. A dificuldade na gestão do tempo foi um deles. A extensão do programa de História do 3.º ciclo deixa pouca margem para a implementação de metodologias activas, cujo sucesso depende de um ritmo de trabalho mais lento. Ainda que estas tragam maiores garantias de chegar a aprendizagens significativas, o cumprimento do programa impõe-se também, obrigando por vezes a ignorar a necessidade de dar espaço e tempo para que as aprendizagens se edifiquem e consolidem. O alargamento do calendário do projecto com vista a dar resposta a tal necessidade foi uma das principais razões a justificar o abandono de um dos produtos finais do projecto, o de editar uma pequena publicação onde se retratasse o projecto desenvolvido e que pudesse ter continuidade futura. Com uma intervenção já bastante distendida, extrapolando significativamente a planificação

prevista e perante o perigo de saturação por parte dos alunos considerou-se inviável materializar esta meta do projecto.

Outro dos obstáculos complicados foi o de dosear o esforço. O investimento na preparação da intervenção inaugurou-se assim que arrancou o ano lectivo e terminou somente em meados de Maio. A construção de raiz de todos os recursos utilizados exigiu grande dedicação, o mesmo acontecendo em todas as aulas em que decorreu o processo, dada a sistemática solicitação dos grupos, fosse pela necessidade de responder a dúvidas concretas sobre as tarefas em curso, geralmente muito diferenciadas, fosse pela urgência em ultrapassar embaraços técnicos<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Apesar da ESQM estar coberta por uma excelente rede de wireless e do acesso à internet se dar normalmente sem problemas, uma parte do “sub-projecto” implementado com a turma do 8.º ano enfrentou contratempos desta índole. Foi esta aliás uma das principais razões para a extensão do calendário inicialmente contemplado para a consecução do projecto.



## Considerações finais

Uma experiência pedagógica da natureza da desenvolvida nesta intervenção leva ao limite os desafios lançados ao professor. A quem se pede que vá “ao encontro dos interesses dos diferentes participantes do processo educativo, alunos, professores e comunidade, sem evidentemente comprometer os objetivos naturalmente fixados pela escola”, isto é, sem descurar os principais objectivos e conteúdos do currículo nacional (Freitas, 1995 - citado em Alonso, 1998, p. 402). Pedindo-se igualmente que seja capaz “de se integrar no espaço/comunidade educativa onde lecciona” e “de trazer para a sua sala de aula os recursos que saindo da identidade dos seus alunos sejam capazes de os mobilizar para colaborarem na sua procura e que os transformem em cidadãos activos e intervenientes na preservação da sua identidade patrimonial” (Alves, 2006, pp. 70-71).

Como comecei por afirmar, considero o desafio da *flexibilização local* do currículo extremamente aliciante e pedagogicamente justificado, além de adequado às dinâmicas da sociedade actual. A abertura da escola ao mundo quotidiano é afinal condição elementar para cumprir a democratização da educação de que há muito se fala e em que acredito. Porém, reconheço a enorme exigência nele implícita, em especial para os professores. Sinalizei atrás as dificuldades em equilibrar o cumprimento do currículo nacional e a introdução de componentes locais e regionais e em gerir o esforço indispensável na consecução de um trabalho desta índole. Mas outros embaraços podem também ser evocados.

Um deles é o da realidade de um corpo docente envelhecido, que vivenciou outras reformas ou reorganizações promissoras que acabaram por se esvaziar pela incapacidade de articular o discurso e a prática. Tendendo por isso a encarar as presentes determinações como “mais do mesmo”, tanto mais que a tutela não parece disposta a alterar condições de base essenciais para assegurar o sucesso da iniciativa. Como seria a modificação do estatuto do docente, reduzindo por exemplo o horário lectivo dos professores ou dando incentivos reais à formação contínua. Além de que, embora vá anunciando a diminuição do número de alunos por turma, certo é que tal medida ainda não se concretizou.

Paralelamente, temos o restante corpo docente ainda não vinculado a uma escola, que entra numa nova realidade escolar nas vésperas do início do ano lectivo, sabendo que dela sairá quando este terminar. Estando por isso mais focado em entender as idiossincrasias de cada um desses ambientes escolares e menos em aprofundar o

conhecimento sobre a comunidade envolvente, os equipamentos e os recursos ao seu dispor. Isto quando pode ter a seu cargo entre 7 a 10 turmas, muitas vezes distribuídas por diferentes ciclos de ensino, sentindo que os seus esforços devem centrar-se antes de mais em conhecer razoavelmente os grupos que encontra e em corresponder na actividade lectiva quotidiana, estando pouco disponível para realizar uma avaliação diagnóstica consistente e depois desenvolver um trabalho verdadeiramente diferenciado e contextualizado.

Estas são algumas das questões que ajudam a compreender porque não surgem mais experiências da natureza da que desenvolvi nas escolas portuguesas. E que podem comprometer o próprio “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular” lançado pela tutela no ano lectivo agora em curso. Se a validade das suas premissas pedagógicas parece ser comumente aceite – e o estudo empírico aqui apresentado ratifica-o –, outras condições têm igualmente de ser materializadas para que se cumpra. O tempo revelará o acerto das reticências aqui enunciadas.

## Fontes e Bibliografia

### Legislação

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. In *Diário da República*, I Série, N.º 237, 14 de Outubro de 1986. Consultado a 4 de Janeiro de 2016, em [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46\\_86.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf)

Decreto-Lei 43/89. In *Diário da República*, I Série, 3 de Fevereiro de 1989.

Decreto-Lei n.º 115-A/1998, 4 de Maio. In *Diário da República*, I Série - A, N.º 102, 4 de Maio de 1998.

Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro. In *Diário da República*, I Série - A, N.º 15, 18 de Janeiro de 2001.

Lei 107/01 de 8 de Setembro. In *Diário da República*, I Série, N.º 209, 8 de Setembro de 2001.

Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de Abril. In *Diário da República*, I Série, N.º 79, 22 de Abril de 2008.

Decreto-Lei n.º 139/2009 de 15 de Junho. In *Diário da República*, I Série, N.º 113, 15 de Junho de 2009.

Portaria 196/2010 de 9 de Abril. In *Diário da República*, I Série, N.º 69, 9 de Abril de 2010.

Decreto-Lei n.º 137/2012, 2 de Julho. In *Diário da República*, I Série, N.º 126, 2 de Julho de 2012.

Despacho n.º 17169/2011, 12 de Dezembro. In *Diário da República*, 2.ª série, N.º 245, 23 de Dezembro de 2011.

Despacho n.º 5908/2017, 30 de Junho. In *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 128, 5 de Julho.

### Documentos Normativos

Abrantes, P. (2001). Nota de Apresentação. In Departamento de Educação Básica. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (pp. 3-4). Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (s.d. [1991]). *Organização Curricular e Programa. Ensino Básico. 2.º Ciclo*. S.l.: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (s.d. [1991]). *Programa História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 3.º Ciclo*. S.l.: Ministério da Educação. Volume II.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Secundário (2001). *Programa de História B 10º ano. Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas*. S.l.: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Secundário (2001/2002). *Programa de História A. 10º, 11º e 12º Anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica*. S.l.: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Secundário (2002). *Programa de História B 11º ano. Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas*. S.l.: Ministério da Educação.

Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (s.d. [1991]). *Organização Curricular e Programa. Ensino Básico. 3.º Ciclo*. S.l.: Ministério da Educação. Volume I.

Martins, G.O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. S.l.: Ministério da Educação.

Ribeiro, A.I., Nunes, J.P.A. & Cunha, P.J.P. (2013/2014). *Metas Curriculares de História. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. S.l.: Ministério da Educação e Ciência.

Roldão, M.C., Peralta, H. e Martins, I. (2017, Agosto). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **Bibliografia**

AAVV (1998). *1.º Ciclo de Estudos Oeirenses. Oeiras – A Terra e os Homens*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras/Celta Editora.

AAVV (s.d. [2003]). *V Encontro de História Local do Concelho de Oeiras. Oeiras: o Tejo e a Expansão*. S.l.: Câmara Municipal de Oeiras.

Almeida, A. et al. (1998). *O património local e regional. Subsídios para um trabalho transdisciplinar*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alonso, M.L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos.

Alonso, L. (2013). Inovação curricular: Transformar o currículo, melhorar a escola. In Sousa, F., Alonso, L., Roldão, M.C. (org.). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 29-52). Coimbra: Almedina.

Alves, L. (2006). A História local como estratégia para o ensino da História. In *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques* (pp. 65-72). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bellem, J. (1995). *Educação Para Todos: A Gestão Local e Regional dos Currículos*. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos PEPT 2000, n.º 8.

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In *GTI (org). Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Consultado a 26 de Novembro de 2016, disponível em file:///C:/Users/Susana/Downloads/Boavida-Ponte%202002.pdf.

Boiça, J. (coord. científica) (2005). *VI Encontro de História Local do Concelho de Oeiras. Histórias, Espaço e Património Rural*. S.l.: Câmara Municipal de Oeiras.

Callixto, C. (s.d. [1988]). *Fortificações marítimas do concelho de Oeiras*. S.l.: Câmara Municipal de Oeiras.

Callixto, C. (1989). *São Julião da Barra. Os primeiros 100 Anos*. Lisboa: Câmara Municipal de Oeiras.

Câmara Municipal de Oeiras (2013). *Oeiras. Factos e Números. Edição Especial*. S.l.: Câmara Municipal de Oeiras.

Carvalho, H. (coord.) (2011). *As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal*. S.l.: CIES – Instituto Universitário de Lisboa.

Carvalho, M.L. (2011). «*Estudar História com os Pés na Terra*». *Uma Perspectiva Museológica aplicada ao Currículo da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico. O Caso de Alcobaça*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Instituto de Educação.

Colaço, M.G. & Archer, M. (s.d. [1999]). *Memórias da Linha de Cascais*. S.l.: Câmara Municipal de Oeiras e Câmara Municipal de Cascais. Edição fac-similada.

Cosme, A. e Trindade, R. (2001). *Área de projecto. Percursos com sentidos*. Porto: Edições Asa.

Cottinelli Telmo, I. (1994). *O Património e a Escola. Do passado ao futuro*. Lisboa: Texto Editora.

Crispim, M. & Lobo, P. (coords.) (1994). *Retratos de Oeiras*. Oeiras: Publicações DSA.

Custódio, M. (2009). *A Relação Escola-Museu: Contributo para uma Didáctica do Património*. Tese de mestrado em Didáctica da História apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Domingues, A. (2012). Nuno Crato e a instrução salazarista. In *Correio do Minho*, 5 de Janeiro. Consultado a 1 de Agosto de 2017, disponível em <http://www.correiodominho.com/cronicas.php?id=3522>.

Duarte, A. (1994). *Educação patrimonial. Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto Editora

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ferreira, M. (2003). *História de Oeiras. Uma monografia (1147 – 2003)*. Oeiras: Paróquia de Nossa Senhora da Purificação.

Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise De Projetos No Âmbito Das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In Gonçalves, C. & Tomás, C. (orgs.). *Actas do V Encontro do CIED, Escola e Comunidade* (pp 499-512). Lisboa: CIED.

Florêncio, C. & Rocha, F. (s.d. [2010]). *Exposição. Passe Cidadão!*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Fosnot, C. (1998). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Porto Alegre: Artmed.

Gaspar, Ana Teixeira (1991). *A Greve dos Tecelões de Oeiras. 1971*. S.l.: Câmara Municipal de Oeiras.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

Leão, D.M., (1999). Paradigmas Contemporâneos de educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. In *Cadernos de Pesquisa*, n.º 107, pp. 187-206. Consultado a 10 de Dezembro de 2016, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>.

Luís, S. (2017). “Os alunos precisam de ir muito para lá do conhecimento enciclopédico” – entrevista a João Costa, secretário de Estado da Educação. In *Visão*, 4

de Maio, pp. 51-54. Consultado a 8 de Agosto de 2017, disponível em <https://guinote.files.wordpress.com/2017/05/joacc83o-costa-visao-1261-p-51-54.pdf>

Machado, J. (1980). *Ensaio sobre a toponímia do concelho de Oeiras*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Manique, A. & Proença, M. (1994). *Didáctica da História. Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.

Many, E. & Guimarães, S. (2006). *A metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.

Mendes, J.A. (2009). *Estudos do Património. Museus e Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Miranda, C. & Emídio, A. (2010). *Notas sobre o Concelho de Oeiras no 5 de Outubro de 1910*. S.l.: Câmara Municipal de Oeiras.

Miranda, J. & Viegas, J. (s.d. [1992]). *Moinhos de vento no concelho de Oeiras*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Monteiro, M. (2007). *Área de projecto. Dossier do professor*. Porto: Porto Editora.

Moreira, J. (2001). Ensinar História, Hoje. In *Revista da Faculdade de Letras. História*. Porto, III Série, Vol. 2, pp. 33-39.

Moreira, J. (2006). *Educação para o Património Cultural. O exemplo de Machico*. Machico: Câmara Municipal de Machico.

Nobre, M.C. (1992). *Imprensa periódica do concelho de Oeiras. 1893-1991*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Pacheco, J. (org.) (1995). *Educação para Todos: Da Componente Nacional às Componentes Regionais e Locais do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos PEPT 2000, n.º 7.

Paço, M. (2012). Competências vs Aprendizagens?, 7 de Fevereiro. In RedeS I&D em Educação. Consultado a 1 de Agosto de 2017, disponível em <http://cms.ua.pt/RedeSIDEdu/?q=node/288>

Pais, J. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses no Contexto Europeu*. Oeiras: Celta.

Pinto, M.H. (2007). Evidências Patrimoniais para a Educação Histórica: Uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães. In *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 7, N.º 1, Jan/Jun, pp.171-185.

Pinto, M.H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento

apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.

Pinto, H. (2012). Interpretação de Fontes Patrimoniais em Educação Histórica. In *História & Ensino*, Vol. 18, N.º 1, Jan/Jun, pp. 187-218.

Pinto, H. (2014). Dar sentido ao passado interpretando um sítio histórico: uma abordagem de educação patrimonial em educação histórica. In Solé, G. (org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos* (pp. 63-92). [Braga]: Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação da Universidade do Minho

Primo, J. (2007). *A Museologia e as Políticas Culturais Europeias: O Caso Português*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Proença, M. (1990). *Ensinar, aprender história: questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Relatório intercalar conjunto de 2010 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010». In *Jornal Oficial da União Europeia*, C 117, 6 de Maio de 2010. Consultado a 1 de Agosto de 2017, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:PT:PDF>

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Santos, L. (2012). Queremos que os alunos saibam mais!. In *Educação e Matemática*, Revista da Associação de Professores de Matemática, n.º 117, Março-Abril, p. 1. Consultado a 1 de Agosto de 2017, disponível em [http://www.apm.pt/files/\\_EM\\_117\\_1\\_4ff98487a9400.pdf](http://www.apm.pt/files/_EM_117_1_4ff98487a9400.pdf)

Salgado, L. (coord.) (s.d. [1993]). *Educação Para Todos: A Construção Local dos Currículos e a Relação Escola-Meio*. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos PEPT 2000, n.º 5.

Schiefer, U. et al. (2007). *MAPA – Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos*. S.l.: Príncípia Editora.

Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos práticos*. Lisboa: Porto Editora.

Silva, I. L. (2006). Projectos e aprendizagens: O projecto como projectil não identificado. In *Actas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores.



Sílvia, A., Simão, A.M. e Sá, I. (2004). A Autorregulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. In *Intermeio. Revista do Mestrado em Educação*. Lisboa. Vol.10, n.º 19, pp. 58-74.

Solé, G. (org.) (2014). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. [Braga]: Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Sousa, A. (2013). *A avaliação de competências em História no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto.

Sousa, O. (2010). *As caricaturas da Primeira República*. Lisboa: Tinta-da-China.

Torres, Ana Paula Teixeira (2015). *Eleições, eleitores e elites políticas de Oeiras (1908 – 1926). Um contributo para o seu estudo*. Oeiras: [Câmara Municipal de Oeiras].

Trigo, M. (dir. e coord.) (s.d. [1993]). *Educação Para Todos: Componentes Locais e Regionais dos Currículos*. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos PEPT 2000, n.º 4.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

Viana, C. (2017). Ministério quer dar mais espaço aos alunos na sala de aula e fora dela. In *Público*, 11 de Fevereiro. Consultado a 1 de Agosto de 2017, disponível em <https://www.publico.pt/2017/02/11/sociedade/noticia/ministerio-quer-dar-mais-ao-espaco-aos-alunos-nas-sala-de-aula-e-fora-dela-1761711>

## **ANEXOS**

## Anexo I

### A Escola Secundária Quinta do Marquês



Figura 1: Aspecto da Escola Secundária Quinta do Marquês a partir da entrada principal.

Fonte: <http://www.esqm.pt/index.php?pg=4&spg=35>

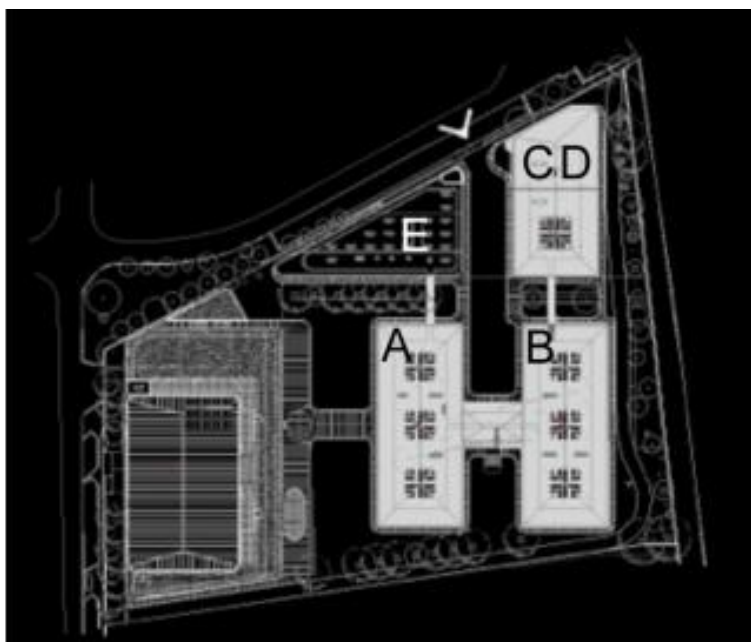


Figura 2: Planta do projecto de requalificação da Escola Secundária Quinta do Marquês.

Fonte: Escola Secundária Quinta do Marquês.

## Anexo II

### Ficha de avaliação diagnóstica

#### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Projeto de Trabalho

Ficha de Avaliação Diagnóstica

1. Resides no concelho de Oeiras?

Sim ☐

Não, resido no concelho de \_\_\_\_\_, na freguesia de \_\_\_\_\_.

2. Identifica três elementos do património do concelho que consideres historicamente relevante:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

2.1. Já visitaste algum deles?

Sim ☐

Em que contexto (visita escolar, passeio familiar...)?

\_\_\_\_\_

Não ☐

2.1.1. Se sim, esclarece resumidamente o que ficaste a saber sobre ele(s):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.1.2. Se não, gostarias de visitar algum caso tivesses oportunidade?

Sim ☐

Qual? \_\_\_\_\_

Não ☐

3. Relacionas algum acontecimento ou figura da história nacional com espaços ou edifícios do concelho?

Não ☐

Sim ☐ Qual? \_\_\_\_\_

3.1. Se sim, explica resumidamente porquê.

---

---

---

---

---

---

4. Gostavas de conhecer melhor a história do concelho de Oeiras?

Não ☐

Sim ☐ Explica brevemente porquê: \_\_\_\_\_

---

---

---

5. Assinala a hipótese que te parecer mais correta:

- ☐ O Património é constituído por todos os testemunhos materiais e imateriais com interesse cultural relevante, por exemplo artístico, histórico, técnico, linguístico ou evocativo de alguma tradição popular.
- ☐ O Património é constituído por todos os testemunhos materiais com interesse cultural relevante, por exemplo artístico, histórico e técnico.
- ☐ O Património é constituído pelo conjunto dos monumentos de interesse nacional e local.
- ☐ O Património é constituído pelo conjunto dos monumentos de interesse nacional.

6. Consideras que a preservação do Património é importante?

Sim ☐

Não ☐

6.1. Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

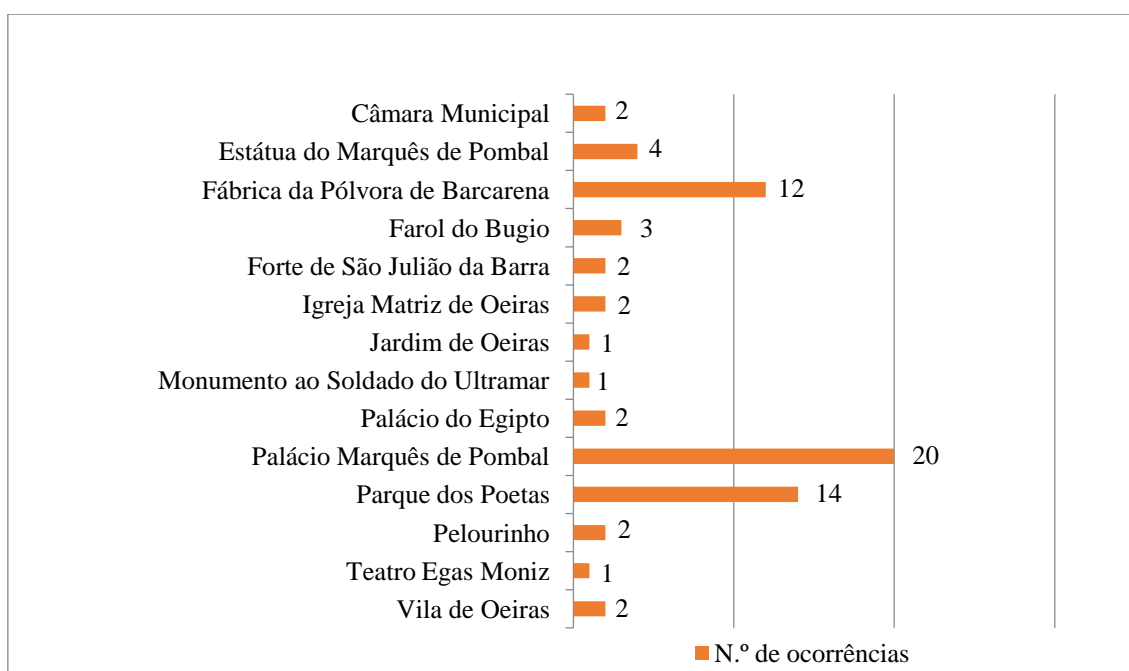
Obrigada!

### Anexo III

#### Resultados da ficha de avaliação realizada

#### Categoria 1 – Conhecimento/Interesse pelo património local

##### I - Elementos do património local identificados pelos alunos



Nota: A ficha foi respondida por 28 alunos. Quatro alunos não indicaram qualquer elemento, 2 apontaram somente 2 e 1 apenas 1. O Teatro Egas Moniz não existe.

##### II - Visita a algum dos elementos patrimoniais identificados:

Sim, visitaram – 22 alunos

Em que contexto:

- Visita de estudo com a escola – 7 alunos
- Passeio familiar – 18 alunos
- Outro – 1

Nota: 4 alunos assinalaram ambas as opções; 1 aluno não esclarece o contexto da visita.

Não visitaram – 6 alunos

Nota: Inclui os 4 alunos que não identificaram qualquer elemento patrimonial local.

### III - Conhecimento dos alunos sobre o património local identificado

Elemento patrimonial:	Conhecimento adquirido:	Ocorrências:
Fábrica da Pólvora de Barcarena	Ruínas de uma antiga fábrica	1
Igreja matriz de Oeiras	Não foi danificada pelo terramoto [de 1755]	1
Jardim de Oeiras	Nomes de alguns pássaros	1
Parque dos Poetas	Identificação das ex-colónias portuguesas Identificação de poetas portugueses e de alguns dos seus poemas mais famosos	1 3
Palácio do Marquês	Arquitectura da época	2
	Funções de cada espaço do Palácio	1
	Que foi residência do Marquês de Pombal	2
	Papel do Marquês na História de Portugal	2
	Ligação da figura do Marquês de Pombal a Oeiras, sendo Conde de Oeiras	1
	Função do edifício hoje	1
	História do Palácio	1
Vila de Oeiras	Riqueza histórica da vila	1

Não recordam: 1 aluno

Visitaram-no, mas nada sabem em concreto: 9 alunos

Não respondem: 8 alunos

### IV - Elementos patrimoniais que identificaram mas não visitaram e gostariam de visitar:

- Palácio do Marquês – 1 aluno
- Farol do Bugio – 1 aluno

### V - Acontecimento ou figura da história nacional relacionada com o património local:

Acontecimento/figura:	Ocorrências:	Justificação:
Marquês de Pombal	14	Teve grande influência em Oeiras (1) Em Oeiras tinha a sua residência, no seu Palácio (12) Detinha o título de Conde de Oeiras (2) Detinha o título de Conde de Oeiras, existindo uma escola com o seu nome (1) Sinalizam factos biográficos que comprovam a sua relevância nacional (4) Não justifica (1)
Revolução do 25 de Abril	1	Junto de sua casa residia um dos elementos envolvidos na preparação da revolução e aí se realizaram vários encontros (1)

Não identificam relação: 12 alunos



## **VI - Interesse em aprofundar o conhecimento do património de Oeiras:**

24 alunos com interesse

<b>Justificação:</b>	<b>Ocorrências:</b>
Local onde moro ou perto de onde moro e por isso tenho curiosidade	10
Riqueza cultural do concelho	4
Ampliar conhecimento geral	9
Outro	1

4 alunos sem interesse

## **Categoria 2 - Percepção do conceito de património**

<b>Incluem no conceito de património...</b>	<b>Ocorrências:</b>
... o património material e imaterial	20
... apenas o património material	4
... apenas os monumentos nacionais e locais	2
... apenas os monumentos nacionais	0

## **Categoria 3 – Sensibilização para a salvaguarda do património**

### **Importância da preservação do Património:**

É importante – 28 alunos

Não é importante – 0 alunos

<b>Justificação:</b>	<b>Ocorrências:</b>
Pela importância da História, da cultura e dos costumes do passado	5
Pela influência da História, da cultura e dos costumes passados no presente	7
Porque é o legado para as gerações futuras, tanto estético como histórico	6
Pela sua singularidade e beleza	4
Pelo que podemos aprender com ele	2
Porque faz parte da nossa identidade	4
Genérica: interesse; característica do país	2

## Anexo IV

### Roteiro Geral do Projecto

#### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Projeto de Trabalho

Apresentação Geral

#### 1. Apresentação

O projeto De quantas Histórias se faz Oeiras? visa aprofundar a articulação entre a história local e o currículo nacional de História, considerando-a um fator de motivação dos alunos e um meio privilegiado para tornar mais significativa a aprendizagem dos conteúdos históricos. Pretende ainda promover o desenvolvimento das competências essenciais da História no 3.º ciclo do Ensino Básico.

#### 2. Objetivos gerais do projeto:

- a) Aprofundar o conhecimento do património do concelho de Oeiras;
- b) Compreender o significado de elementos patrimoniais locais, associando-os a momentos ou episódios da história nacional;
- c) Desenvolver o método de investigação histórica;
- d) Desenvolver hábitos de trabalho colaborativo;
- e) Aprofundar a consciência da importância de preservar e valorizar o património;
- f) Desenvolver a consciência cidadã.

#### 3. Estratégias gerais privilegiadas:

- a) Trabalho colaborativo;
- b) Recolha e tratamento de informação;
- c) Visitas de estudo;
- d) Comunicação de informação histórica.

#### 4. Organização do projeto:

O projeto desenvolver-se-á em três momentos, cada um deles incidindo em diferentes temáticas:

- 1) Das invasões francesas às guerras liberais, subintitulado «Somos Fortes!»;
- 2) Da crise da monarquia constitucional à I República, subintitulado «Enfim... A República!»; e
- 3) A ditadura em Portugal, subintitulado «Quando o vento calava a desgraça...».

Todos eles compreendendo seis etapas fundamentais, a saber:

- 1) Introdução ao sub-projeto/temática;
- 2) Formação de grupos de trabalho;
- 3) Recolha de informação;
- 4) Tratamento e sistematização da informação recolhida;
- 5) Comunicação dos resultados do trabalho de cada grupo à turma;
- 6) Síntese do tema estudado.

#### 5. Participantes no projeto:

- 1) «Somos Fortes!» - 8.º A
- 2) «Enfim... A República!» - 9.º A
- 3) «Quando o vento calava a desgraça...» - 9.º A

#### 6. Avaliação

##### 6.1. Instrumentos de avaliação:

- a) Grelha de observação direta do trabalho colaborativo / relatórios regulares no padlet;
- b) Grelha de avaliação das apresentações orais;
- c) Dossier final de cada momento.

##### 6.2. Critérios de avaliação:

- a) Do trabalho colaborativo: participação e empenho nas tarefas em curso; distribuição de tarefas; contribuição para o grupo; autonomia na condução do trabalho; avaliação global do grupo de trabalho.

A avaliação desta componente contará 40% da nota final.

- b) Da apresentação oral: rigor dos conteúdos; capacidade de sistematização; criatividade; respeito pelo tempo; contributo para o grupo (individual).  
A avaliação desta componente contará 20% da nota final.
- c) Do dossier final de cada momento: rigor dos conteúdos; originalidade no tratamento da informação; aspeto formal do dossier (organização e apresentação); rigor e correção da expressão escrita.  
A avaliação desta componente contará 40% da nota final.

**7. Produtos finais do projeto:**

- a) Apresentações orais;
- b) Dossiers de cada um dos momentos do projeto;
- c) Publicação dos resultados globais do projeto em 1.º número de revista intitulada 'De quantas histórias se faz Oeiras?'.

## Anexo V

### Roteiro do “sub-projecto” «Somos Fortes!»

#### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Somos Fortes!

Roteiro de Trabalho

#### 1. Apresentação da temática

Em 1817 estava em curso a preparação de uma revolta para instalar o liberalismo em Portugal. Descoberta a conspiração, os responsáveis foram presos e punidos severamente. Gomes Freire de Andrade foi um deles. O Forte de São Julião da Barra foi o local escolhido para o prender e para lhe impor a sua pena. Mais tarde, aqui se ergueu um monumento recordando o general como um mártir que morreu pelos seus ideais de liberdade.

#### 2. Descrição sumária da dinâmica do subprojeto:

- 2.1. Sessões introdutórias à temática (1 aula de 45 mins + 1 bloco de 90 mins).
- 2.2. Apresentação do subprojeto “Somos Fortes!” (30 mins de um bloco de 90 mins):
  - a) Apresentação do roteiro de trabalho;
  - b) Constituição dos grupos de trabalho (6 de 4 elementos e 1 de 5 elementos);
  - c) Distribuição dos guiões de exploração e respetivos materiais de apoio.
- 2.3. Pesquisa orientada (60 mins de um bloco de 90 mins + 6 aulas de 45 mins).
- 2.4. Visita de estudo ao Forte de São Julião da Barra.
- 2.5. Organização dos materiais e preparação da apresentação oral em aula (1 aula de 45 mins).
- 2.6. Apresentação oral pelos grupos de trabalho (1 bloco de 90 mins; 10 mins por grupo).
- 2.7. Auto e heteroavaliação (15 mins de aula de 45 mins)

#### 3. Recursos principais do subprojeto:

- 3.1. Para orientação na realização das tarefas a executar: Guião de Exploração.
- 3.2. Para consulta: referências incluídas nos Guiões de Exploração.

#### 4. Avaliação

##### 4.1 Instrumentos de avaliação:

- a) Grelha de observação direta / relatórios regulares (aula a aula) no padlet;
- b) Grelha de avaliação das apresentações orais;
- c) Dossier final do subprojeto.

##### 4.2 Critérios de avaliação:

- a) Do trabalho colaborativo: participação e empenho nas tarefas em curso; distribuição de tarefas; contribuição para o grupo; autonomia na condução do trabalho; avaliação global do grupo de trabalho.  
A avaliação desta componente contará 30% da nota final.
- b) Da apresentação oral: rigor dos conteúdos; capacidade de sistematização; criatividade; respeito pelo tempo; contributo para o grupo (individual).  
A avaliação desta componente contará 25% da nota final.
- c) Do dossier final do subprojecto: rigor dos conteúdos; originalidade no tratamento da informação; aspeto formal do dossier (organização e apresentação); rigor e correção da expressão escrita.  
A avaliação desta componente contará 45% da nota final.

#### 5. Produtos finais:

- 5.1. Apresentação oral em aula.
- 5.2. Dossier final do subprojeto.

#### 6. Locais de execução:

- 6.1. Sala de aula;
- 6.2. Biblioteca da ESQM.

#### 7. Tempo de execução

14 aulas de 45 minutos + 15 minutos  
Tarde para visita de estudo

## 8. Calendário

O subprojeto desenvolve-se entre 15/03/2017 e 26/04/2017 (com interrupção letiva entre 05/04/2017 e 18/04/2017).

Data da visita de estudo ao Forte de São Julião da Barra: 19 de abril de 2017.

Data da apresentação oral em sala: 26 de abril de 2017.

Data da entrega do dossier do subprojeto: 28 de abril de 2017.

## Anexo VI

### Roteiro do “sub-projecto” «Enfim... A República!»

#### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Enfim... A República!

Roteiro de Trabalho

#### 1. Apresentação da subtemática

Pretende-se, por um lado, compreender as razões da queda da monarquia constitucional e a implantação da república em Portugal, por outro acompanhar as realizações e dificuldades da I República (1910 - 1926) e identificar as principais causas da sua substituição por um regime ditatorial.

#### 2. Descrição sumária da dinâmica do projeto:

##### 2.1. Apresentação do subprojeto (1 aula de 45 mins).

###### 2.1.1. Apresentação do roteiro.

###### 2.1.2. Constituição dos grupos de trabalho (6 de 4 elementos e 1 de 5 elementos).

Cada grupo recebe um pequeno dossier contendo:

- a) Apresentação geral do projeto;
- b) Apresentação do roteiro de trabalho do subprojecto “Enfim... A República!”;
- c) 2 guiões de exploração, um para cada temática; e
- d) Respetivos materiais de apoio.

##### 2.2. Pesquisa orientada (3 aulas de 45 mins).

##### 2.3. Organização dos materiais e preparação da apresentação oral em aula (1 aula de 45 mins).

##### 2.4. Apresentação oral da primeira subtemática “Socorro! A monarquia está em crise” (2 aulas de 45 mins; 10 mins por grupo).

##### 2.5. Sistematização dos conteúdos pela professora (30 mins de 1 aula de 45 mins).

##### 2.6. Indicações referentes ao itinerário pedagógico (15 mins de 1 aula de 45 mins).

##### 2.7. Realização do itinerário pedagógico “Passeios com História: Ruas com Identidade Republicana” (2 aulas de 45 mins).

##### 2.8. Auto e heteroavaliação.



### 3. Recursos principais:

#### 3.1. Para orientação na realização das tarefas a executar:

- a) “Socorro! A monarquia está em crise! - Guião de Exploração”
- b) “Ruas com Identidade Republicana! - Guião de Exploração”

#### 3.2. Para consulta:

- a) Biblioteca da ESQM;
- b) Bibliografia e webgrafia disponibilizada ou indicada pela professora;
- c) Biblioteca Municipal de Oeiras;
- d) Arquivo Municipal de Oeiras - pesquisa online;
- e) Arquivo Municipal de Lisboa - pesquisa online.

### 4. Avaliação:

#### 4.1. Instrumentos de avaliação:

- a) Grelha de observação direta / relatórios regulares (aula a aula) no padlet;
- b) Grelha de avaliação das apresentações orais: em aula para a primeira temática, em saída ao exterior da ESQM (itinerário pedagógico) para a segunda;
- c) Dossier final do subprojeto.

#### 4.2. Critérios de avaliação:

- a) Do trabalho colaborativo: a participação e empenho nas tarefas em curso; a integração na dinâmica do grupo; o método de organização da pesquisa; e a autonomia manifestada na condução do trabalho.  
A avaliação desta componente contará 40% da nota final.
- b) Das apresentações orais: o rigor dos conteúdos apresentados; a capacidade de sistematização evidenciada; e a criatividade.  
A avaliação desta componente contará 20% da nota final.
- c) Do dossier final do subprojecto: o rigor dos conteúdos nos materiais elaborados; o aspeto formal do dossier (organização e apresentação); e o rigor e correção da expressão escrita.  
A avaliação desta componente contará 40% da nota final.

## 5. Produtos finais:

- 5.1. Apresentação oral em aula.
- 5.2. Apresentação oral durante o itinerário pedagógico.
- 5.3. Dossier final do subprojeto.

## 6. Locais de execução:

- 6.1. Sala de aula;
- 6.2. Biblioteca da ESQM;
- 6.3. Saída ao exterior da escola.

## 7. Tempo de execução

9 aulas de 45 minutos e 2 aulas DT/Alunos de 45 minutos.

## 8. Calendário

O subprojeto desenvolve-se entre 28/11/2016 e 15/12/2016.

Data da apresentação oral em sala: 7 de dezembro de 2016.

Data da realização do itinerário pedagógico: 15 de dezembro de 2016.

Data da entrega do dossier do subprojeto: 4 de janeiro de 2017.

## Anexo VII

### Roteiro do “sub-projecto” «Quando o vento calava a desgraça...»

#### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Quando o vento calava a desgraça...

Roteiro de Trabalho

#### 1. Apresentação da temática

A 28 de maio de 1926 instaurou-se em Portugal um regime ditatorial. Em 1933, este formalizou-se com a entrada em vigor de uma nova Constituição, que esclareceu os princípios ideológicos e políticos que lhe serviam de base e o autodesignou como Estado Novo. O respeito por tais princípios foi imposto através de uma série de estruturas de inculcação e repressão, que controlavam os diversos aspetos da vida em sociedade e asseguraram a sua permanência no poder até 25 de abril de 1974.

#### 2. Descrição sumária da dinâmica do subprojeto:

2.1. Sessões introdutórias à temática (1 bloco de 90 mins + 1 aula de 45 mins + 15 mins bloco de 90 mins), esclarecendo:

- a) O papel de António Oliveira Salazar no regime ditatorial;
- b) Os princípios do Estado Novo formalizados na Constituição de 1933;
- c) O papel das estruturas de controlo político e ideológico na manutenção do regime.

2.2. Apresentação do subprojeto “Quando o vento calava a desgraça...” (30 mins de um bloco de 90 mins):

- a) Apresentação do roteiro de trabalho;
- b) Constituição dos grupos de trabalho (6 de 4 elementos e 1 de 5 elementos);
- c) Distribuição dos guiões de exploração e respetivos materiais de apoio.

2.3. Pesquisa orientada (45 mins de um bloco de 90 mins + 6 aulas de 45 mins).

2.4. Organização dos materiais e preparação da apresentação oral em aula (1 aula de 45 mins).

2.5. Apresentação oral pelos grupos de trabalho (2 aulas de 45 mins; 10 mins por grupo).

- 2.6. Sistematização dos conteúdos pela professora (2 aulas de 45 mins + 30 mins de 1 aula de 45 mins).
- 2.7. Auto e heteroavaliação (15 mins de aula de 45 mins)
- 2.8. Realização de sessão alargada à escola, intitulada “Quando o vento calava a desgraça...” (atividade extracurricular), com a participação de dois antigos presos políticos na prisão de Caxias.

### 3. Recursos principais do subprojeto:

- 3.1. Para orientação na realização das tarefas a executar: Guião de Exploração para cada subtemática.
- 3.2. Para consulta: referências incluídas nos Guiões de Exploração.

### 4. Avaliação

#### 4.1 Instrumentos de avaliação:

- a) Grelha de observação direta / relatórios regulares (aula a aula) no padlet;
- b) Grelha de avaliação das apresentações orais;
- c) Dossier final do subprojeto.

#### 4.2 Critérios de avaliação:

- a) Do trabalho colaborativo: participação e empenho nas tarefas em curso; distribuição de tarefas; contribuição para o grupo; autonomia na condução do trabalho; avaliação global do grupo de trabalho.  
A avaliação desta componente contará 30% da nota final.
- b) Da apresentação oral: rigor dos conteúdos; capacidade de sistematização; criatividade; respeito pelo tempo; contributo para o grupo (individual).  
A avaliação desta componente contará 25% da nota final.
- c) Do dossier final do subprojecto: rigor dos conteúdos; originalidade no tratamento da informação; aspeto formal do dossier (organização e apresentação); rigor e correção da expressão escrita.  
A avaliação desta componente contará 45% da nota final.

## 5. Produtos finais:

- 5.1. Apresentação oral em aula.
- 5.2. Dossier final do subprojeto.

## 6. Locais de execução:

- 6.1. Sala de aula;
- 6.2. Biblioteca da ESQM.

## 7. Tempo de execução

17 aulas de 45 minutos + sessão extracurricular

## 8. Calendário

O subprojeto desenvolve-se entre 15/02/2017 e 29/03/2017.

Data da apresentação oral em sala: 22 de março de 2017.

Data da entrega do dossier do subprojeto: 3 de abril de 2017.

Data da sessão “Quando o vento calava a desgraça...”: 21 de abril de 2017.

## Anexo VIII

### Guião de Exploração do “Sub-Projecto” «Somos Fortes!»

#### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Somos Fortes!

Guião de Exploração

#### Indicações:

Seguidamente encontram um conjunto de tarefas a realizar pelo grupo de trabalho. A equipa deve trabalhar colaborativamente, distribuindo entre si a responsabilidade pelas tarefas a concretizar.

Apresentam-se também um conjunto de materiais de apoio, entre bibliografia e links da internet. Poderão também consultar o manual e outras fontes de informação que autonomamente identifiquem. Todas deverão ser cuidadosamente listadas e apresentadas no final do dossier do projeto.

Podem recorrer ao apoio da professora de História sempre que estejam em dúvida sobre a melhor forma de executar o que vos é solicitado.

#### Materiais a consultar:

- Sítio da Infopédia  
[https://www.infopedia.pt/\\$gomes-freire-de-andrade](https://www.infopedia.pt/$gomes-freire-de-andrade)  
<https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/89502>
- “General Gomes Freire de Andrade”, Joaquim Matias da Silva  
Sítio Propostas de Análise de Obras e Autores Portugueses  
[http://www.propor.esccb.pt/sttau/FHL\\_persFreire1.htm](http://www.propor.esccb.pt/sttau/FHL_persFreire1.htm)
- “A Conspiração de Lisboa (1817)”  
Blog RevoltasContraDomJoãoVI  
<http://revoltasdomjoaovi.blogspot.pt/2011/07/conspiracao-de-lisboa-1817-libertado.html>
- “O drama de Gomes Freire de Andrade” - A Alma e a Gente, programa da RTP da autoria do Prof. José Hermano Saraiva (Série III, Ep. 1, entre 20m34’ e o final)  
<https://www.youtube.com/watch?v=VuNgxcq0ePA>
- Carlos Pereira Callixto (s.d. - 1988). Fortificações Marítimas do Concelho de Oeiras. S.L.: Câmara Municipal de Oeiras. Pp. 6-8.
- Mário Nuncio Crispim e Pedro Vasconcelos Lobo (coord.) (1994). Retratos de Oeiras. Oeiras: Publicações DSA. Pp. 145-147.
- Augusto d’Esaguy (s.d.). S. Julião da Barra. S.L.: s.ed.

### Tarefa 1

Observem atentamente a banda desenhada e respondam às questões seguintes:

1. Depois da subida de D. João VI ao trono a população portuguesa continuava descontente. Quais os motivos desse descontentamento?
2. Também o exército estava descontente. Porquê?
3. Em 1817 foi descoberta uma conspiração liberal.
  - 3.1. Quem foi acusado de estar implicado nela?
  - 3.2. A acusação era baseada em provas fortes? Indiquem a citação que justifica a vossa resposta.
4. Qual o resultado final de todo este descontentamento?
5. A situação portuguesa era muito diferente da que se passava noutros países europeus? Justifiquem com recurso ao documento.

### Tarefa 2

Vamos descobrir mais...

1. O que pretendiam os conspiradores de 1817?
2. Dos conspiradores identificados, quais os que foram condenados?
3. Qual o crime pelo qual foram condenados?
4. Freire de Andrade foi executado. Qual ou quais as sentenças que foram impostas aos restantes envolvidos?
5. Qual a data em que a ou as sentenças foram aplicadas?
6. Elaborem uma biografia de Gomes Freire de Andrade, com um máximo de 15 linhas.
7. A execução de Freire de Andrade deu-se no Forte de S. Julião da Barra. Redijam um pequeno relato desse momento, num máximo de 10 linhas.
8. Seleccionem 1 imagem que considerem retratar a conspiração de 1817 e/ou os seus envolvidos.
9. Os castigos aplicados aos conspiradores de 1817 foram especialmente duros, para mostrar o que aconteceria a quem tivesse intenções parecidas. Mas a criação do Sinédrio no ano seguinte prova-nos que o objetivo não se cumpriu.
  - 9.1. Que organização foi esta (onde e por quem foi criada e quais os seus objetivos)?
  - 9.2. Qual o acontecimento mais importante pelo qual foi responsável?

### Tarefa 3

O Forte de S. Julião da Barra: o palco escolhido para a execução do general Freire de Andrade.

1. Qual a data de construção do forte?
2. Qual o motivo principal da sua construção?
3. Até 1817, que funções tinha desempenhado o forte?
4. Elaborem uma breve história da evolução do forte, num máximo 15 linhas.
5. Hoje, que função desempenha o forte?
6. Depois destes acontecimentos, foi erguido no local um monumento recordando a memória de Freire de Andrade.
  - 5.1. Quando foi edificado?
  - 5.2. Quais as inscrições que nele constam?
  - 5.3. Onde o podemos observar?
  - 5.4. O monumento não esteve sempre no mesmo local. Porquê?
  - 5.5. Seleccionem uma imagem do monumento.
7. A I República (1910 - 1926) também pretendeu lembrar a memória de Freire de Andrade. De que modo o fez?

### Tarefa 4

Preparação da apresentação oral e do dossier final do subprojeto.

- 1.º Organizem todos os materiais reunidos;
- 2.º Preparem a apresentação oral a realizar, atendendo a que:
  - a) esta deve retratar o trabalho desenvolvido;
  - b) esta deve ter como limite máximo 10 mins.
- 3.º Organizem o dossier, incluindo todos os materiais reunidos ou produzidos pelo grupo e a listagem das referências bibliográficas e webgráficas. Devem igualmente cuidar do seu aspeto estético.



## Anexo IX

### Exemplos de guiões de exploração do “sub-projecto” «Enfim... A República!»

#### «Socorro! A monarquia está em crise!» – Grupo 1



#### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Enfim... A República!

Socorro! A monarquia está em crise!

Guião de Exploração - Grupo 1

#### Notas preliminares

Seguidamente encontram um conjunto de 3 tarefas a realizar pelo grupo de trabalho, cuja ordem devem respeitar. A equipa deve trabalhar colaborativamente, distribuindo entre si a responsabilidade pelas tarefas a concretizar.

Todas as referências bibliográficas e webgráficas deverão ser cuidadosamente listadas.

Podem recorrer ao apoio da professora de História sempre que estejam em dúvida sobre a melhor forma de executar o que vos é solicitado.

#### Bibliografia sugerida:

- Gaspar, Ana Teixeira (1991). *A Greve dos Tecelões de Oeiras. 1971*. S.l.: Câmara Municipal de Oeiras. Pp. 27-31 e 39-55.
- Miranda, Catarina e Emídio, Armando (2010). *Notas sobre o Concelho de Oeiras no 5 de Outubro de 1910*. S.l.: Câmara Municipal de Oeiras. Pp. 5-13.

#### Webgrafia sugerida:

- Memórias em Arquivo, Exposição virtual do Arquivo Municipal de Oeiras - <http://memoriasemarquivo.cm-oeiras.pt/Selector.aspx>
- A sociedade do século XIX. A condição operária - <http://pt.slideshare.net/carla77/operariado> (até ao diapositivo 30)

## Tarefa 1

Análise de uma fonte escrita.

As maiores preocupações da população portuguesa nos finais do século XIX sentiram-se também em Oeiras. Por vezes, como no caso a seguir apresentado, é mesmo Oeiras a dar início a um movimento que pouco depois de alarga a outros locais.

### Documento 1

XIII ANNO - 1871  
SABADO 18 DE NOVEMBRO  
NUMERO 583

# JORNAL DO PORTO

—A luta das massas operárias contra a exploração, que de vez se manifesta de parte d'aquellas por expugnação algumas de seus estódoas e tal vez atenuadas, mas que muitas vezes, com desagrado das leis naturaes que decretaram a flagellação dos salarios, se traduz em verdadeas expugnações para o capital, começa também a manifestar-se entre nós.

Hontem, 82 operarios da fabrica de bordados de sr. José Dignida Silva, desampararam a offi-cina por não quererem aceitar-se a redução de 30 por cento, que o dono da fabrica resolveu fazer nos salarios.

Os operarios escolheram alguns d'entre elles para formarem uma commissão que fosse apresentar ao dono da fabrica as suas reclamações, declarando-lhes que não trabalhariam mais em quanto ellas não fossem atendidas.

Os operarios allegam que não podem viver com o salario reduzido, porque a vida em Oeiras é cara.

O dono da fabrica não atendeu ás reclamações dos operarios e estes não voltaram ao trabalho.

Os operarios de outras fabricas promovem asserções para auxiliar durante o tempo que não trabalharem os da fabrica de Oeiras.

1. Leiam atentamente o documento e respondam às seguintes questões:

- 1.1. A notícia refere-se a uma greve. Situem-na, indicando onde ocorre e quando teve início.
- 1.2. Qual a razão ou razões para se ter desencadeado a greve?
- 1.3. Quantos operários estão envolvidos?
- 1.4. Como procederam os operários?
- 1.5. Qual a resposta do proprietário da fábrica?
- 1.6. Os grevistas têm algum tipo de apoio? Se sim, qual?
- 1.7. Como se posiciona o *Jornal do Porto* relativamente à greve?
- 1.8. Indiquem a expressão do artigo que justifica a vossa resposta.

## Tarefa 2

Contextualização de uma conjuntura histórica.

1. Recorrendo à bibliografia e webgrafia sugerida, ao vosso manual e, eventualmente, a outras fontes de informação, respondam aos pontos seguintes:

- 1.1. Em que data se iniciou efetivamente a greve.
- 1.2. Em que data terminou e qual o seu resultado.
- 1.3. A greve teve impacto nacional? Justifiquem a vossa resposta.
- 1.4. Caracterização das condições de trabalho na fábrica onde se deu a greve, pela altura em que esta ocorreu, num máximo de 12 linhas.
- 1.5. Em 1872 o movimento grevista teve continuidade nesta fábrica. Expliquem resumidamente o que aconteceu, num máximo de 10 linhas.
- 1.6. Também no ano de 1872 os operários organizam-se e fundam uma sociedade. Identifiquem o nome da sociedade.
- 1.7. O retrato das condições de trabalho nessa fábrica era muito diferente do que se passava noutras fábricas? Justifiquem a vossa resposta.
- 1.8. Que métodos adotava o operariado para mostrar o seu descontentamento?
- 1.9. Quais as correntes políticas que enquadravam este descontentamento?

## Tarefa 3

Preparação da apresentação oral do trabalho.

Observem os seguintes passos:

- 1.º Organizem todos os materiais reunidos;
- 2.º Decidam sobre o formato da apresentação oral, atendendo a que deve representar uma síntese do trabalho realizado e não exceder os 10 mins;
- 3.º Construam a base da apresentação oral;
- 4.º Reflitam sobre a melhor forma de organizar o dossier do subprojecto;
- 5.º Organizem o dossier, incluindo todos os materiais reunidos ou produzidos pelo grupo e a listagem das referências bibliográficas e webgráficas. Devem igualmente cuidar do seu aspeto estético.

## «Socorro! A monarquia está em crise!» – Grupo 4

### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Enfim... A República!

Socorro! A monarquia está em crise!

Guião de Exploração - Grupo 4

#### Notas preliminares

Seguidamente encontram um conjunto de 3 tarefas a realizar pelo grupo de trabalho, cuja ordem devem respeitar. A equipa deve trabalhar colaborativamente, distribuindo entre si a responsabilidade pelas tarefas a concretizar.

Todas as referências bibliográficas e webgráficas deverão ser cuidadosamente listadas.

Podem recorrer ao apoio da professora de História sempre que estejam em dúvida sobre a melhor forma de executar o que vos é solicitado.

#### Bibliografia sugerida:

- Proença, Maria Cândida (2015). *Uma História Concisa de Portugal*. Lisboa: Temas e Debates. Pp. 594-597 e 607-608.
- Florêncio, Célia e Rocha, Filomena Serrão (s.d. [2010]). *Exposição. Passe Cidadão!*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

#### Webgrafia sugerida:

- Sítio da Infopédia. Dicionários Porto Editora -  
[https://www.infopedia.pt/\\$ultimato-ingles](https://www.infopedia.pt/$ultimato-ingles)  
[https://www.infopedia.pt/\\$partido-republicano](https://www.infopedia.pt/$partido-republicano)
- Sítio Centenário da República. Vamos fazer História! -  
<http://www.centenariodarepublica.org/centenario/2009/09/04/parte-i-%E2%80%93-os-primeiros-passos-da-fundacao-ao-centenario-de-camoes-187680/>  
<http://www.centenariodarepublica.org/centenario/2010/01/28/31-de-janeiro-de-1891-ou-o-ensaio-de-uma-constante-portuguesa/>

Sítio do Museu da Presidência da República -  
[http://www.museu.presidencia.pt/expo\\_detail.php?id=1&ID=44v](http://www.museu.presidencia.pt/expo_detail.php?id=1&ID=44v)

- Sítio Ensina RTP -  
<http://ensina.rtp.pt/artigo/ultimato-ingles/>

## Tarefa 1

Análise de uma fonte escrita.

As maiores preocupações da população portuguesa nos finais do século XIX sentiram-se também em Oeiras. Disso dava conta a imprensa local, como *A Gazeta d'Oeiras*.

## Documento 1

# A GAZETA D'OEIRAS

## FOLHA SEMANAL

Redactores: JOSÉ PROENÇA e CARLOS DE MATOS PINTO FERNANDES

N.º 19	<p>Redacção e administração na Villa de Oeiras. — Annuário: Anos 300 reis — Semanas 300 reis — Número 10 reis.</p> <p>Toda a correspondência deve ser dirigida para a redacção.</p>	<p>Domingo 3 de setembro 1893</p>	Anno 1
--------	---	-----------------------------------	--------

**Oeiras 3 de setembro de 1893**

### A NOSSA DIPLOMACIA

Tudo se tem referido n'este paiz desde as primeiras da obra até as mais modestas acções da mais insignificante acção popular.

Tudo tem sido considerado em harmonia, dizem, com os progressos da moderna civilização. Sé a diplomacia tem atravessado incólume e intacta, o prepotente dos séculos apenas com uma ligeira alteração, estabelecendo-se, cremos que no campo superior do letreiro, uma nova diplomacia!

Lamentamos e diplomacia não se casou lá muito bem mas enfim foi para se fazer alguma coisa.

Se ha instigação que careça de reforma os antes do completo remodelação é o corpo diplomatico ao qual estão confiados os maiores interesses da paiz—a sua independencia e dignidade.

Ha insufficiencia e prova de incompetencia dos nossos agentes diplomaticos nasceu a desgraciada questão com a Inglaterra.

E' preciso realmente ter-se muito pouca largueza de vistas para se não ver logo que a Inglaterra representava a idea do interesse e tinha a aporrecção da e direito da força. Portugal representava apenas o principio do direito, nem ainda, nosso problematizo direito, porque não sabemos bem se está em harmonia com o direito o paiz, durante o longo periodo de quatro séculos, colonisou Africa sem nada fazer em beneficio da sua civilização e conservou-as apenas pelo direito de conquista. Creemos que não. E comisso pensaram os governos das nações a quem nos dirigimos supplicantes, pedindo para influir junto da Inglaterra a fim de esta moderar as suas exigencias.

Não nos attendem, deixaram-nos completamente só porque não tinhamos razão.

A nossa delegação em ter tratado logo, tinham-se obtido grandes vantagens territoriaes e grandes vantagens politicas.

Ha instabilidade da nossa diplomacia e da guerra: em da nossa imprensa que ha não soube ensinar e trazer a questão a seguir prometter todas as nossas desgraças presentes.

Tivemos uma revolta militar que nos podia ser fatal, e temos ainda uma crise financeira e economica que não se pode prever quando terminará.

Não temos nem dinheiro nem credito, duas das maiores desgraças que podem acontecer a qualquer estado, quanto mais a uma nação.

Os por interesse ou por sympathia a verdade é que Portugal se constituiu nação com a ajuda das inglesas e com a protecção d'estas tem conservado a sua autonomia contra as tentativas aborrecidas da Hespanha e as tendencias conquistadoras da França napoleónica. Quer em Aljubarrota, quer no Bataio ou no Vimeiro foi a Inglaterra que nos ajudou.

Temos pois de resignar-nos ao papel de tutelados e regitar-nos ao seu protectorado ou entregar-nos os pulsos ás algemas da funica e despois Hespanha. Creemos que ninguém hesitará na escolha.

Estreitamente os os governos cedido de por a diplomacia á altura de poder desempenhar a sua alta missão.

1. Leiam atentamente o documento e respondam às seguintes questões:

1.1. O artigo refere-se à “desgraçada questão com a Inglaterra” (5.º parágrafo). Que questão é essa?

1.2. Qual ou quais as motivações dos ingleses nessa questão?

1.3. E em que se apoiam para a ou as defender?

1.4. Com base em que argumento se defende Portugal?

1.5. Segundo o artigo, esse argumento é válido?

1.6. A resolução do assunto prejudica Portugal. Identifiquem os impactos negativos mencionados no texto.

1.7. O artigo refere também dois momentos em que a ajuda inglesa a Portugal foi importante. Indiquem-nos.

## Tarefa 2

Contextualização da uma conjuntura histórica.

1. Recorrendo à bibliografia e webgrafia sugerida, ao vosso manual e, eventualmente, a outras fontes de informação, respondam aos pontos seguintes:

1.1. O ultimato inglês apresentado a Portugal em janeiro de 1890 pôs fim ao conflito entre os dois países.

1.1.1. Expliquem o que aconteceu, num máximo de 5 linhas.

1.1.2. Como se sentiu a população portuguesa perante o sucedido?

1.2. O hino de Portugal surgiu no contexto do ultimato inglês.

1.2.1. Qual o título do hino?

1.2.2. Quem foram os seus autores?

1.3. Identifiquem a revolta militar que é mencionada no artigo.

1.4. O movimento socialista e republicano cresceu bastante nesta altura. Qual ou quais os principais argumentos invocados para atacar a monarquia e o rei?



### Tarefa 3

Preparação da apresentação oral do trabalho.

Observem os seguintes passos:

- 1.º Organizem todos os materiais reunidos;
- 2.º Decidam sobre o formato da apresentação oral, atendendo a que deve representar uma síntese do trabalho realizado e não exceder os 10 mins;
- 3.º Construam a base da apresentação oral;
- 4.º Reflitam sobre a melhor forma de organizar o dossier do subprojecto;
- 5.º Organizem o dossier, incluindo todos os materiais reunidos ou produzidos pelo grupo e a listagem das referências bibliográficas e webgráficas. Devem igualmente cuidar do seu aspeto estético.

## «Ruas com Identidade Republicana» – Grupo 2

### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Enfim... A República!

Ruas com Identidade Republicana

Guião de Exploração - Grupo 2

#### Notas preliminares

Seguidamente encontram um conjunto de tarefas a realizar pelo grupo de trabalho, cuja ordem devem respeitar. A equipa deve trabalhar colaborativamente, distribuindo entre si a responsabilidade pelas tarefas a concretizar.

Todas as referências bibliográficas e webgráficas deverão ser cuidadosamente listadas.

Podem recorrer ao apoio da professora de História sempre que estejam em dúvida sobre a melhor forma de executar o que vos é solicitado.

#### Consultas sugeridas:

- Sítio do Arquivo & Biblioteca da Fundação Mário Soares -  
<http://www.fmsoares.pt/aeb/crono/ano?ano=1910>  
<http://www.fmsoares.pt/aeb/crono/biografias?registo=Machado+Santos>  
<http://www.fmsoares.pt/aeb/crono/biografias?registo=Jos%C3%A9%20Relvas>
- Sítio da Infopédia. Dicionários Porto Editora -  
[https://www.infopedia.pt/\\$implantacao-da-republica](https://www.infopedia.pt/$implantacao-da-republica)
- Sítio Ensina RTP -  
<http://ensina.rtp.pt/artigo/5-de-outubro-1910/>



## Tarefa 1

Análise de uma fonte iconográfica.

### Documento 1



Postal ilustrado sem autor identificado, sem data.

Fonte: Sousa, Osvaldo Macedo (2010). *As caricaturas da Primeira República*. Lisboa: Tinta-da-China. P. 62.

1. Observem atentamente o documento e respondam às seguintes questões:

1.1. Descrevam a caricatura num máximo de 7 linhas.

1.2. Qual é o tema central da caricatura?

1.3. Identifiquem as duas personagens nela representadas.

1.4. Indiquem quais os símbolos que vos permitiram identificar essas personagens.

1.5. A diferença de idades entre ambas as personagens é visível. O que quer isso dizer?

## Tarefa 2

Contextualizar a toponímia republicana da vila de Oeiras.

Os nomes dos lugares, das ruas, dos jardins e de outros espaços em que habitamos preservam a memória e identidade cultural de uma população. Ao estudo do significado desses nomes, da sua origem e evolução damos o nome de toponímia. Um significado que está muitas vezes associado a figuras ou momentos históricos. Como acontece com um conjunto de ruas e largos na vila de Oeiras, claramente associados à I República (1910 - 1926).

- Largo Cinco de Outubro

1. Recorrendo à bibliografia e webgrafia sugerida, ao vosso manual e, eventualmente, a outras fontes de informação, respondam aos pontos seguintes:

1.1. Descrevam a jornada revolucionária de 3 a 5 de outubro de 1910, num máximo de 10 linhas.

1.2. Identifiquem um registo fotográfico que vos pareça ilustrativo do momento.

1.3. Registo fotográfico do local na atualidade.

1.4. Indicação da principal função social do espaço na atualidade (comercial, turística, financeira, industrial, de lazer, residencial...).

1.5. Machado Santos e José Relvas foram dois protagonistas do 5 de Outubro. Elaborem as biografias de ambos, num máximo de 10 linhas cada uma.

1.6. Consideram que a implantação da República resultou mais da força dos republicanos ou da fraqueza da monarquia? Justifiquem.

## Tarefa 3

Preparação do itinerário pedagógico.

Observem os seguintes passos:

1.º Organizem todos os materiais reunidos;

2.º Centrando-se no elemento da toponímia atribuído ao grupo, preparem a apresentação oral a realizar durante o itinerário, que não deve exceder os 15 mins;

3.º Reflitam sobre a melhor forma de organizar o dossier do subprojecto;

5.º Organizem o dossier, incluindo todos os materiais reunidos ou produzidos pelo grupo e a listagem das referências bibliográficas e webgráficas. Devem igualmente cuidar do seu aspeto estético.

**DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?**

**Enfim... A República!**

**Ruas com Identidade Republicana**

**Guião de Exploração - Grupo 7**

**Notas preliminares**

Seguidamente encontram um conjunto de tarefas a realizar pelo grupo de trabalho, cuja ordem devem respeitar. A equipa deve trabalhar colaborativamente, distribuindo entre si a responsabilidade pelas tarefas a concretizar.

Todas as referências bibliográficas e webgráficas deverão ser cuidadosamente listadas.

Podem recorrer ao apoio da professora de História sempre que estejam em dúvida sobre a melhor forma de executar o que vos é solicitado.

**Consultas sugeridas:**

- Florêncio, Célia e Rocha, Filomena Serrão (s.d. [2010]). *Exposição. Passe Cidadão!*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Miranda, Catarina e Emídio, Armando (2010). *Notas sobre o Concelho de Oeiras no 5 de Outubro de 1910*. S.L.: Câmara Municipal de Oeiras. Pp. 19-29.
- Torres, Ana Paula Teixeira (1999). *As elites políticas de Oeiras (1908 - 1926): um contributo para o seu estudo*. Dissertação de mestrado em História Contemporânea. Lisboa: ISCTE.
- Sítio Memórias em Arquivo, Exposição virtual do Arquivo Municipal de Oeiras - <http://memoriasemarquivo.cm-oeiras.pt/pages/sec20/03tempos.aspx>

#### Tarefa 1

Contextualizar a toponímia republicana da vila de Oeiras.

Os nomes dos lugares, das ruas, dos jardins e de outros espaços em que habitamos preservam a memória e identidade cultural de uma população. Ao estudo do significado desses nomes, da sua origem e evolução damos o nome de toponímia. Um significado que está muitas vezes associado a figuras ou momentos históricos. Como acontece com um conjunto de ruas e largos na vila de Oeiras, claramente associados à I República (1910 - 1926).

#### Avenida da República

1. Recorrendo à bibliografia e webgrafia sugerida, ao vosso manual e, eventualmente, a outras fontes de informação, respondam aos pontos seguintes:

1.1. Descrevam como se deu a implantação da República em Oeiras, num máximo de 25 linhas.

1.2. Identifiquem um registo fotográfico que vos pareça ilustrativo do momento.

1.3. Registo fotográfico do local na atualidade.

1.4. Indicação da principal função social do espaço na atualidade (comercial, turística, financeira, industrial, de lazer, residencial...).

1.5. José Cordeiro Júnior foi um dos protagonistas da implantação da República em Oeiras. Elaborem a sua biografia, num máximo de 10 linhas.

1.6. Quais foram as primeiras medidas tomadas pelas novas autoridades republicanas em Oeiras?

1.7. As medidas foram bem aceites? Justifiquem.

#### Tarefa 2

Preparação do itinerário pedagógico.

Observem os seguintes passos:

1.º Organizem todos os materiais reunidos;



2.º Centrando-se no elemento da toponímia atribuído ao grupo e tendo em atenção que devem fazer uma síntese da pesquisa realizada, preparem a apresentação oral a realizar durante o itinerário, que não deve exceder os 15 mins;

- 3.º Reflitam sobre a melhor forma de organizar o dossier do subprojecto;
- 5.º Organizem o dossier, incluindo todos os materiais reunidos ou produzidos pelo grupo e a listagem das referências bibliográficas e webgráficas. Devem igualmente cuidar do seu aspeto estético.

## Anexo X

### Exemplos de guiões de exploração do “sub-projecto” «Quando o vento calava a desgraça...»

#### Grupo 5



**DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?**

Quando o vento calava a desgraça...

Subtema 5: Prisões políticas, espaços de dor

Guião de Exploração - Grupo 5

#### Notas preliminares

Seguidamente encontram um conjunto de tarefas a realizar pelo grupo de trabalho, com uma primeira parte a incidir no contexto nacional, uma segunda na relação deste com Oeiras e uma terceira na preparação da apresentação oral e do dossier.

A equipa deve trabalhar colaborativamente, distribuindo entre si a responsabilidade pelas tarefas a concretizar.

No final do presente guião encontrarão um conjunto de materiais de apoio à realização das tarefas solicitadas, entre links da internet e referências bibliográficas. Poderão também consultar o manual, bem como outras fontes de informação que autonomamente identifiquem. Todas deverão ser cuidadosamente listadas e apresentadas no final do dossier.

Podem recorrer ao apoio da professora de História sempre que estejam em dúvida sobre a melhor forma de executar o que vos é solicitado.

#### Parte I

##### A ditadura em Portugal

##### Tarefa 1

##### Recolha de informação sobre as Prisões Políticas.

A pesquisa deve dar resposta aos seguintes pontos:

1. A quem se destinavam as prisões políticas.
2. Identificação das diferentes prisões políticas e datas de funcionamento.
3. Caracterização detalhada do Aljube ou do Tarrafal durante o Estado Novo.
4. Caracterização genérica das condições prisionais nessas prisões.

## Tarefa 2

### Tratamento e sistematização de informação sobre as Prisões Políticas.

Com recurso à informação recolhida e a outra que eventualmente sintam necessidade de procurar:

1. Elaborem um texto sob o mote: “Diário de um preso político em...”.
2. Selecione 3 fotos ilustrativas das diferentes prisões políticas. Estas devem ser legendadas e ter referência à fonte onde as localizaram.
3. Selecione 1 documento escrito ou audiovisual que vos pareça ilustrativo da prisão política caracterizada.

## Parte II

A ditadura também passou por Oeiras...

As instalações do Forte de Caxias foram utilizadas como prisão política.

Vamos descobrir mais sobre como viveram os presos políticos nessa prisão.

## Tarefa 1

### Recolha de informação sobre as condições prisionais do Forte de Caxias.

A pesquisa deve dar resposta aos seguintes pontos:

1. Condições prisionais (a alimentação, as instalações, o isolamento, os castigos, as visitas dos familiares...).
2. Condições prisionais na ala feminina.
3. As condições prisionais na prisão de Caxias hoje.

## Parte III

Prisões políticas, espaços de dor

## Tarefa 1

### Preparação da apresentação oral e do dossier final do subprojeto.

- 1.º Organizem todos os materiais reunidos.
- 2.º Preparem a apresentação oral a realizar, atendendo a que:
  - a) esta deve retratar o trabalho desenvolvido nas Partes I e II do guião;



b) esta deve ter como limite máximo 10 mins.

3.º Reflitam sobre a melhor forma de organizar o dossier do subprojecto.

5.º Organizem o dossier, incluindo todos os materiais reunidos ou produzidos pelo grupo e a listagem das referências bibliográficas e webgráficas. Devem igualmente cuidar do seu aspeto estético.

Consultas sugeridas:

- AAVV (2011). Aljube. A Voz das Vítimas (catálogo da exposição). S/l: Fundação Mário Soares / Instituto de História Contemporânea / Movimento cívico Não apaguem a Memória!, pp. 76 (Caxias), e 33-37 e 43 (Aljube).
- Alfredo Caldeira (org. e coord.) (2010). Memória do Campo de Concentração Tarrafal. S.L.: Museu do Neorealismo / Fundação Mário Soares / Fundação Amílcar Cabral, pp. 33, 47, 51, 54-56, 61, 66-70, 81 e 95 (sobretudo).
- Irene Pimentel (2007), A história da PIDE. S.L.: Círculo de Leitores / Temas e Debates, pp. 429-449.
- “Um comunista nas prisões da PIDE”. In António Simões do Paço (coord.) (2008). Os Anos de Salazar. S.L.: Planeta DeAgostini. Vol. 10, pp. 126-131.
- José Hipólito dos Santos. Feliz por ir para Caxias  
<https://caminhosdamemoria.wordpress.com/2008/10/15/feliz-por-ir-para-caxias/#more-1020>

## Grupo 7

### DE QUANTAS HISTÓRIAS SE FAZ OEIRAS?

Quando o vento calava a desgraça...

Subtema 7: Viver habitualmente segundo Salazar

Guião de Exploração - Grupo 7

#### Notas preliminares

Seguidamente encontram um conjunto de tarefas a realizar pelo grupo de trabalho, com uma primeira parte a incidir no contexto nacional, uma segunda na relação deste com Oeiras e uma terceira na preparação da apresentação oral e do dossier.

A equipa deve trabalhar colaborativamente, distribuindo entre si a responsabilidade pelas tarefas a concretizar.

No final do presente guião encontrarão um conjunto de materiais de apoio à realização das tarefas solicitadas, entre links da internet e referências bibliográficas. Poderão também consultar o manual, bem como outras fontes de informação que autonomamente identifiquem. Todas deverão ser cuidadosamente listadas e apresentadas no final do dossier.

Podem recorrer ao apoio da professora de História sempre que estejam em dúvida sobre a melhor forma de executar o que vos é solicitado.

#### Parte I

##### A ditadura em Portugal

##### Tarefa 1

Recolha de informação sobre os costumes e a moral durante o Estado Novo.

A pesquisa deve dar resposta aos seguintes pontos:

1. Como era ser mulher durante o Estado Novo.
2. Como era ser homossexual durante o Estado Novo.
3. Como era ir à praia durante o Estado Novo.
4. Em que consistia o “viver habitualmente” para o regime.

## Tarefa 2

### Tratamento e sistematização de informação sobre os costumes e a moral durante o Estado Novo.

Com recurso à informação recolhida e a outra que eventualmente sintam necessidade de procurar:

1. Selecione 3 fotos ilustrativas do *viver habitualmente* segundo Salazar. Estas devem ser legendadas e ter referência à fonte onde as localizaram.
2. Selecione 1 documento escrito ou audiovisual que vos pareça ilustrativo da condição da mulher durante o Estado Novo.

## Parte II

### A ditadura também passou por Oeiras...

Os costumes e a moral durante o Estado Novo eram muito diferentes dos que vivemos hoje. E o medo tornava muitas vezes o ar “irrespirável”. Medo da censura, da polícia política, da polícia dos costumes, do ostracismo social...

Vamos descobrir mais sobre como esse controlo sobre os costumes e a sociedade em geral se fazia sentir no dia-a-dia das pessoas comuns.

## Tarefa 1

### Recolha de testemunhos sobre como era o quotidiano durante o Estado Novo.

Alguns aspetos que podem ser explorados:

1. Como se vivia com o medo da repressão.
2. Como se lidava com a falta de liberdade de expressão e com a desinformação que isso gerava.
3. Como era ser mulher num regime que cultivava o machismo como modelo a seguir.
4. Como era não ter religião ou professar uma religião minoritária.
5. Como era viver uma sexualidade fora dos parâmetros ditos normais.

### Parte III

#### *Viver habitualmente segundo Salazar*

#### Tarefa 1

##### Preparação da apresentação oral e do dossier final do subprojeto.

- 1.º Organizem todos os materiais reunidos.
- 2.º Preparem a apresentação oral a realizar, atendendo a que:
  - a) esta deve retratar o trabalho desenvolvido nas Partes I e II do guião;
  - b) esta deve ter como limite máximo 10 mins.
- 3.º Reflitam sobre a melhor forma de organizar o dossier do subprojecto.
- 5.º Organizem o dossier, incluindo todos os materiais reunidos ou produzidos pelo grupo e a listagem das referências bibliográficas e webgráficas. Devem igualmente cuidar do seu aspeto estético.

#### Consultas sugeridas:

- “O Turismo nos anos 30: sol, praia... e casino”. In António Simões do Paço (coord.) (2008). Os Anos de Salazar. S.L.: Planeta DeAgostini. Vol. 1, pp. 127-135.
- “O Estado Novo invade a vida privada”. In António Simões do Paço (coord.) (2008). Os Anos de Salazar. S.L.: Planeta DeAgostini. Vol. 4, pp. 140-145.
- “A pouca vergonha”. In António Simões do Paço (coord.) (2008). Os Anos de Salazar. S.L.: Planeta DeAgostini. Vol. 10, pp. 113-115.
- “Uma praia dos anos 60”. In António Simões do Paço (coord.) (2008). Os Anos de Salazar. S.L.: Planeta DeAgostini. Vol. 17, pp. 144-145.
- “«Actos contra a natureza»”. In António Simões do Paço (coord.) (2008). Os Anos de Salazar. S.L.: Planeta DeAgostini. Vol. 19, pp. 128-139.
- “Mulheres já podem sair do País sem autorização do marido”. In António Simões do Paço (coord.) (2008). Os Anos de Salazar. S.L.: Planeta DeAgostini. Vol. 25, pp. 133-135.
- “Homossexualidade, censura e ilegalidade”. In António Simões do Paço (coord.) (2008). Os Anos de Salazar. S.L.: Planeta DeAgostini. Vol. 26, pp. 140-145.

- “Bainha e umbigos e uma estátua de sutiã”. In António Simões do Paço (coord.) (2008). *Os Anos de Salazar*. S.l.: Planeta DeAgostini. Vol. 26, pp. 131-135.
- Irene Pimentel (2008). A situação das mulheres no século XX em Portugal  
<https://caminhosdamemoria.wordpress.com/2008/07/07/a-situacao-das-mulheres-no-seculo-xx-em-portugal-1/>  
<https://caminhosdamemoria.wordpress.com/2008/07/15/a-situacao-das-mulheres-no-seculo-xx-em-portugal-2/>

## Anexo XI

Sessões de introdução e de síntese do “sub-projecto” «Quando o vento calava a desgraça...»

### Sessão de Introdução

# QUANDO O VENTO CALAVA A DESGRAÇA... A DITADURA EM PORTUGAL

## SALAZAR E O ESTADO NOVO

## A DITADURA EM PORTUGAL

*Relembrando...*

**28 de maio de 1926**

**Golpe militar** chefiado pelo general Gomes da Costa **derrubou a I República e instaurou uma Ditadura Militar**

A Constituição de 1911 foi suspensa

O Parlamento foi encerrado

O Presidente da República foi afastado

Os militares passaram a exercer todos os poderes do Estado

As liberdades individuais e sociais foram imediatamente limitadas



Os líderes do golpe militar

Da esquerda para a direita: Gomes da Costa, Mendes Cabeçadas e Óscar Carmona.

## A DITADURA EM PORTUGAL

A Ditadura Militar foi-se fortalecendo:

...derrotando várias revoltas que procuraram regressar à democracia parlamentar vigente durante a I República;

...clarificando a ideologia política que adotaria no poder.

Rendição de líderes de revolta  
oposicionista.  
Porto, 02/1927



Rusga policial e encerramento da  
Confederação Geral de Trabalhadores  
(federação sindical), 02/1927

## A DITADURA EM PORTUGAL

Em julho de 1926, **Óscar Carmona** assumiu o cargo de Presidente da República.

Nomeado interinamente (provisoriamente) por decreto em novembro de 1926, foi eleito por plebiscito (eleição à qual se apresenta apenas um candidato), em março de 1928.

Em abril de 1928, **António Oliveira Salazar** assumiu o cargo de ministro das Finanças.

Em julho de 1932, ascendeu ao cargo de Presidente do Conselho (como se designava então o primeiro-ministro)



Óscar Carmona  
Presidente da República de 1926 a  
1951

Retrato oficial

## A DITADURA EM PORTUGAL

Para a ascensão de Salazar ao poder foi decisiva a aliança política entre estes dois homens.

Mas quem era Salazar?  
E como chegou ao poder?

<https://www.youtube.com/watch?v=icVrPKmgET8>



Cartaz de propaganda

## A DITADURA EM PORTUGAL

Em abril de **1933** entrou em vigor uma **nova Constituição**.  
Com isto **iniciou-se o Estado Novo**, nome pelo qual se designou o regime nesse documento.

O **projeto político dessa nova ordem foi definido por Salazar** três anos antes, ainda este era “apenas” ministro das Finanças e ministro das Colónias.



Salazar votando no plebiscito à Constituição,  
1933



## A DITADURA EM PORTUGAL

Quais os princípios consagrados na Constituição de 1933?

- ✓ Recusa da democracia liberal e supressão de liberdades fundamentais
- ✓ Afirmação do corporativismo
- ✓ Afirmação de um Estado forte politicamente
- ✓ Afirmação de um Estado interventivo na sociedade e na economia
- ✓ Afirmação do imperialismo colonial



Cartazes de apelo ao voto, 1933

## A DITADURA EM PORTUGAL

Como se exprimiam estes princípios no texto constitucional de 1933?



Projeto da Constituição de 1933

# A DITADURA EM PORTUGAL

## ✓ Recusa da democracia liberal e supressão de liberdades fundamentais

Embora a Constituição afirmasse que as eleições do Presidente da República e do Parlamento se fariam através de sufrágio direto e que estavam garantidos direitos fundamentais como os da liberdade de expressão, de reunião e associação, o do sigilo da correspondência ou o de não ser preso sem culpa formada...

... na prática negava-os.

# A DITADURA EM PORTUGAL

## Como?

Por exemplo:

- Impondo uma **rigorosa censura sobre todos os conteúdos que tivessem divulgação pública**: a imprensa escrita, audiovisual e sonora, os livros e todas as formas de expressão artística, como o cinema, o teatro ou a música;
- Autorizando a **existência legal de um único partido político** e proibindo a formação de outros;
- **Manipulando as eleições** (burla ou fraude eleitoral): dificultando a campanha eleitoral de grupos opositores ao regime, perseguindo os seus apoiantes, e utilizando vários métodos para garantir resultados eleitorais favoráveis (como acrescentar votos em nome de pessoas mortas que ainda constavam dos cadernos eleitorais)

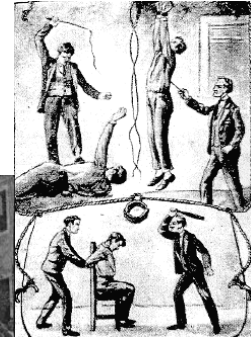


Corte da Comissão de Censura, 1965

## A DITADURA EM PORTUGAL

- Perseguido todos quantos contestavam o regime, classificando a sua ação como “crime contra a segurança do Estado”.

Prisões depois de rusga policial  
em Alcântara, 1937



Oposição ao regime denuncia as  
torturas feitas pela polícia política

## A DITADURA EM PORTUGAL

### ✓ Afirmação do corporativismo

Sendo objetivo máximo de todos os cidadãos a defesa dos **interesses da Nação**, a **esta se subordinavam todos os interesses individuais** e das pessoas coletivas.

E quem definia quais os interesses da Nação? O Governo.

Aqui residia a harmonia social.

Assim, estava naturalmente excluída a contestação social. Por isso, **excluídos os direitos à greve, à manifestação ou à sindicalização livre**.



Dispersão de familiares de grevistas,  
1943

---

## A DITADURA EM PORTUGAL

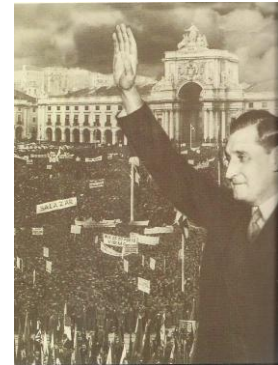
---

### ✓ Afirmação de um Estado forte politicamente

Embora a Constituição previsse a separação de poderes, o peso relativo de cada um deles era muito diferente:

- Os **poderes mais fortes** eram os do **Presidente da República e do Governo**.
- O **Parlamento** – Assembleia Nacional – foi **esvaziado** da responsabilidade legislativa e da possibilidade de influir sobre o Executivo.

Além disso, o presidente do Conselho, Oliveira **Salazar**, **acabou por exercer um poder quase absoluto**. Tornou-se o chefe incontestável, encarado como homem excecional e infalível, a quem se devia obediência cega.



---

## A DITADURA EM PORTUGAL

---

### ✓ Afirmação de um Estado interventivo na sociedade e na economia

O **Estado tinha o direito e a obrigação de coordenar a vida económica e social**, podendo até intervir diretamente na gestão das atividades económicas particulares.

Assim, por exemplo:

- Criou **organizações de enquadramento de patrões e de trabalhadores** por diferentes setores de atividade (os **Grémios** e os **Sindicatos Nacionais**), que supervisionava diretamente;
- Incutiu um **modelo tradicional de família**, valorizando o papel de mulher-mãe, o de homem-chefe de família e o de filhos disciplinados e obedientes.

---

## A DITADURA EM PORTUGAL

---

### ✓ Afirmação do imperialismo colonial

O “Acto Colonial” em 1930 reforçou o **poder da metrópole** – Portugal – sobre as colónias – o territórios ultramarinos – e sublinhou a “**missão civilizadora de Portugal no mundo**”.



Homenagem a Salazar por parte de Timor, por ocasião do 10.º aniversário da “Revolução Nacional”, (como então se designava o golpe militar de 28 de maio de 1926), 1936

---

## A DITADURA EM PORTUGAL

---

Temos, assim, um **regime autoritário, antiparlamentar, antidemocrático...** um regime que inculcava **valores tradicionalistas...** e que reprimia todos quantos se lhe opunham...

[http://www.youtube.com/watch?v=hZt9hg9\\_zWM&NR=1](http://www.youtube.com/watch?v=hZt9hg9_zWM&NR=1)

# QUANDO O VENTO CALAVA A DESGRAÇA...

## A DITADURA EM PORTUGAL

### SABER DURAR

## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar

*Relembrando...*

Os princípios consagrados na **Constituição de 1933** foram:

- ✓ Recusa da democracia liberal e supressão de liberdades fundamentais
- ✓ Afirmação do corporativismo
- ✓ Afirmação de um Estado forte politicamente
- ✓ Afirmação de um Estado interventivo na sociedade e na economia
- ✓ Afirmação do imperialismo colonial



## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar

Para garantir a sua aplicação prática, o regime criou várias estruturas:

- ... com objetivo de **inculcar** [i.e., de incutir] na sociedade portuguesa os princípios pelos quais se regia;
- ... com objetivo de **dissuadir** aqueles que dele discordavam de se pronunciarem;
- ... com objetivo de **reprimir** aqueles que, ainda assim, contra ele combatessem de algum modo.

Foram estas as **estruturas de controlo político e ideológico** que asseguraram a **manutenção do Estado Novo** no poder por largos anos.



As Idades de Salazar, João Abel Manta

## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Inculcar um novo modelo político e social

✓ **Secretariado de Propaganda Nacional** (1933-1945) / **Secretariado Nacional de Informação** (1945-1974)

“**Política do Espírito**” – política cultural do regime, que pretendia penetrar nos vários espaços de produção cultural:

- a) orientando os movimentos culturais no sentido de exaltar o regime e o seu chefe;
- b) articulando uma ideologia nacionalista (glorificando os “heróis nacionais”) com as ideias modernistas e futuristas;
- c) estabelecendo uma cultura de raiz popular em associação aos ideais do regime (baseada na criação do mito da ruralidade)

**Sobrevalorizar a obra do Estado Novo**, contrapondo-a sistematicamente à “desordem” da I República



## A DITADURA EM PORTUGAL

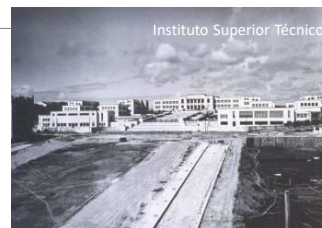
### Saber durar: Inculcar um novo modelo político e social

#### ✓ Secretariado de Propaganda Nacional

No cinema, apresentar um Portugal feliz, cheio de gente boa, trabalhadora e honesta, sem “consciência subversiva”...



Alimentar uma simbologia popular de caráter nacionalista



Instituto Superior Técnico



Estádio Nacional

Na arquitetura impuseram-se as linhas racionalistas, ao estilo do fascismo italiano

## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Inculcar um novo modelo político e social

#### ✓ Controlar o ensino

**Diminuição da escolaridade obrigatória**, adotando programas que se reduzem ao “ler, escrever e contar”, apostando na memorização e não no espírito crítico.

Adoção de **manuals escolares únicos**, elaborados para fazer passar os ideais do regime.

**Cultura escolar assente na disciplina e na obediência**; transposição do modelo de sociedade, com **espaços escolares diferenciados consoante os sexos**.



Em cima: Sala de aula durante o Estado Novo. Na parede a série de cartazes “A Lição de Salazar”.

Ao lado: uma página do livro de leitura da 3.ª classe.





## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Inculcar um novo modelo político e social

#### ✓ Mocidade Portuguesa

Organização de juventude de carácter paramilitar criada em 1936, cuja **militância era obrigatória para todas as crianças entre os 7 e os 14 anos de idade.**

**Formar para a disciplina, promover o culto do chefe e a obediência aos valores do regime** eram os seus principais objetivos.

Em 1938, foi criada uma secção feminina – a **Mocidade Portuguesa Feminina** -, que pretendia **encaminhar as raparigas para o papel de mães de família** e donas de casa, com firme educação religiosa católica.



Desfiles da MP e da MPF

## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Inculcar um novo modelo político e social

#### ✓ Policiar os costumes

No Albergue de Mendicidade da Mitra eram internados os “vadios, vagabundos e mendigos” da zona de Lisboa. Também as crianças encontradas a mendigar eram recolhidas pela polícia e internadas, caso as famílias não tivessem condições para o seu sustento. Como, ainda, os homossexuais, igualmente acusados de “comportamentos desviantes”.

Em agosto de 1970, cerca de 3000 jovens aguardavam o arranque do festival de música que teria lugar no recinto da Escola Salesiana do Estoril. Em cartaz algumas das bandas e cantores portugueses mais em voga. Apesar da iniciativa estar autorizada, a polícia de choque impediu a sua realização, alegando que não tinha disso conhecimento. Seguiu-se uma violenta carga policial sobre a multidão que aí se concentrava



## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Dissuadir de agir

#### ✓ União Nacional (1930) / Ação Nacional Popular (1969)

Constituição do **partido único**.

Na União Nacional se deviam integrar todos os “homens de bem”. Sendo estes todos os que aceitavam a ditadura...

Em consequência, porque a ditadura encarnava todas as boas intenções nacionais, **proibia-se a existência de outros partidos ou associações de cariz político**.

Congresso da União Nacional – jantar convívio na FIL



## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Dissuadir de agir

#### ✓ Censura

Antes da impressão, toda a imprensa periódica (revistas e jornais) era **sujeita à censura**. Os cortes podiam eliminar parágrafos, frases ou palavras ou até a totalidade da notícia.

**Também os livros eram censurados.** Muitos, quer nacionais quer estrangeiros, eram impedidos de circular ou era interdita a sua venda.

Igualmente o cinema, o teatro, a música...



Notícia cortada pela censura



## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Reprimir os opositores

#### ✓ Legião Portuguesa

**Força de voluntários de carácter paramilitar**, subordinada às autoridades civis e militares responsáveis pela ordem pública.

**Combater o comunismo e o anarquismo e defender o regime** eram os seus principais objetivos.

Criou um Serviço de Informações, com uma **alargada rede de informadores** paralela à da polícia política.

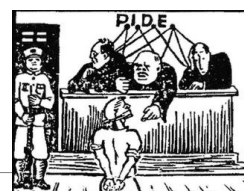
Atuou também como uma **espécie de “polícia de choque”** na repressão de manifestações oposicionistas, sendo responsável por **“raptos” e espancamentos de opositores**, bem como por **assaltos e destruição das sedes de organismos ligados à oposição**.



Estandarte da LP

## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Reprimir os opositores



✓ **Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE, 1933) / Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE, 1945) / Direcção-Geral de Segurança (DGS, 1969)**

A polícia política era uma **força que visava perseguir os crimes de natureza social e política ou crimes contra a segurança do Estado**. Isto é, todos os atos que de algum modo questionassem a existência da ditadura ou se opusessem à política por ela seguida (por exemplo a política colonial).

Reunia um **conjunto alargado de poderes**, que lhe permitia, por exemplo, controlar a aplicação da justiça política, desde a prisão – com as suas **prisões privativas** – ao julgamento – **instruindo o processo e servindo em algumas situações como juizes**.

Na base do “sucesso” da sua ação a **tortura** e a vasta **rede de informadores**.

<https://www.youtube.com/watch?v=UiYJ80NXMk8>

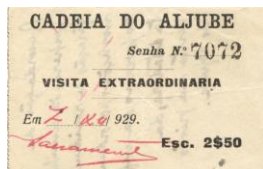


## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Reprimir os opositores

✓ **Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE, 1933) / Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE, 1945) / Direcção-Geral de Segurança (DGS, 1969)**

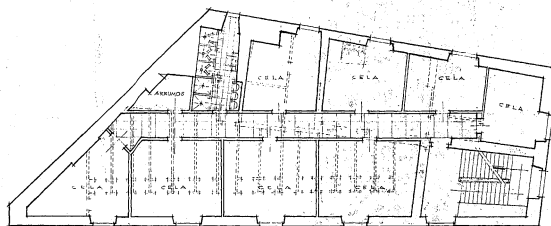
A **Cadeia do Aljube**, em Lisboa, foi uma das suas prisões privativas entre 1928 a 1965.



Senha para visita a preso no Aljube

REMODELACÃO DO 4.º PISO DA CADEIA DO ALJUBE

Estudo para a construção dos "curros", as celas onde os presos aguardavam os interrogatórios na sede da polícia política



## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Reprimir os opositores

✓ **Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE, 1933) / Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE, 1945) / Direcção-Geral de Segurança (DGS, 1969)**

A **Cadeia do Forte de Caxias** foi outra prisão privativa, sendo utilizada como prisão política até 1974.

O preso Artur Pinto no parlatório de Caxias



Desenho de preso representando as celas subterrâneas existentes em Caxias, 1963

## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Reprimir os opositores



✓ As oposições: Resistir, sempre!

Apesar da repressão violenta de que sempre foi vítima, a **oposição à ditadura existiu sempre**, mantendo maior ou menor atividade.

A oposição englobava a **luta política, mas igualmente a luta sindical e social**.

Por exemplo: a organização ou participação num protesto dentro de uma fábrica; a participação num protesto contra a ocupação estatal dos baldios; as movimentações de contestação à guerra colonial; a participação no movimento estudantil...



## A DITADURA EM PORTUGAL

### Saber durar: Reprimir os opositores



✓ As oposições: Resistir, sempre!

Entre as forças políticas existiam **diversas correntes**, desde as mais moderadas à extrema-esquerda. **Unidas pelo objetivo de derrubar o regime, divididas pelo que defendiam após esse momento.**

Em alguns momentos foi possível conseguir a **unidade das várias oposições**. Uma unidade que o Estado Novo temia, ciente de que a força da oposição unidade poderia fazê-lo cair.





## Anexo XII

### Avaliação do “sub-projecto” «Somos Fortes!»

Parâmetros de avaliação		Trabalho Colaborativo	Classif.	Apresentações Oraís	Classif.	Dossier Final	Classif.	Classif. Final	Classif. Final
Cotação dos parâmetros			30%		25%		45%	100%	100%
Grupo	Alunos								
1	DF	90	27	83,1	20,8	70,1	31,5	79,32	<b>79,3</b>
	GC	90	27	78,1	19,5	70,1	31,5	78,07	<b>78,1</b>
	IC	90	27	78,1	19,5	70,1	31,5	78,07	<b>78,1</b>
	MB	90	27	83,1	20,8	70,1	31,5	79,32	<b>79,3</b>
2	FS	90	27	90	22,5	77,2	34,7	84,24	<b>84,2</b>
	FM	90	27	90	22,5	77,2	34,7	84,24	<b>84,2</b>
	JL	90	27	100	25,0	77,2	34,7	86,74	<b>86,7</b>
	PM	90	27	90	22,5	77,2	34,7	84,24	<b>84,2</b>
3	IP	65	19,5	80	20,0	73,6	33,1	72,62	<b>72,6</b>
	MA	65	19,5	70	17,5	73,6	33,1	70,12	<b>70,1</b>
	MC	65	19,5	70	17,5	73,6	33,1	70,12	<b>70,1</b>
	PD	65	19,5	72,5	18,1	73,6	33,1	70,75	<b>70,7</b>
4	CA	80	24	88,1	22,0	70,1	31,5	77,57	<b>77,6</b>
	FM	80	24	93,1	23,3	70,1	31,5	78,82	<b>78,8</b>
	MM	80	24	80,6	20,2	70,1	31,5	75,70	<b>75,7</b>
	MV	80	24	80,6	20,2	70,1	31,5	75,70	<b>75,7</b>
5	IS	65	19,5	84,4	21,1	66,4	29,9	70,48	<b>70,5</b>
	JR	65	19,5	84,4	21,1	66,4	29,9	70,48	<b>70,5</b>
	TC	65	19,5	79,4	19,9	66,4	29,9	69,23	<b>69,2</b>
	TB	65	19,5	76,9	19,2	66,4	29,9	68,61	<b>68,6</b>
6	JP	95	28,5	96,3	24,1	85,4	38,4	91,01	<b>91,0</b>
	MC	95	28,5	46,3	11,6	42,7	19,2	59,29	<b>59,3*</b>
	ML	95	28,5	86,3	21,6	85,4	38,4	88,51	<b>88,5</b>
	RA	95	28,5	81,3	20,3	85,4	38,4	87,26	<b>87,3</b>
7	GL	75	22,5	55,6	13,9	66,4	29,9	66,28	<b>66,3</b>
	MF	75	22,5	65,6	16,4	66,4	29,9	68,78	<b>68,8</b>
	LD	75	22,5	73,1	18,3	66,4	29,9	70,66	<b>70,7</b>
	SS	75	22,5	63,1	15,8	66,4	29,9	68,16	<b>68,2</b>
Somatório:			672	Somatório:	555	Somatório:	897,3	Somatório:	2124,3
Média:			24	Média:	19,8	Média:	32,1	Média:	<b>75,9</b>
Percentagem:			<b>80</b>	Percentagem:	<b>79,2</b>	Percentagem:	<b>71,3</b>		

\*Segundo o grupo, o aluno não colaborou com os prazos das tarefas que lhe foram atribuídas, pelo que foi penalizado em 50% no dossier final e teve a classificação de zero no contributo para o grupo na apresentação oral.

## Anexo XIII

### Avaliação do “sub-projecto” «Enfim... A República!»

Parâmetros de avaliação		Trabalho Colaborativo	Classif.	Apresentações Orais	Classif.	Dossier Final	Classif.	Classif. Final	Classif. Final
Cotação dos parâmetros			40%		20%		40%	100%	100%
Grupo	Alunos								
1	AM	97,5	39	85	17	85	34,00	90,00	<b>90,0</b>
	CV	90	36	72,5	14,5	85	34,00	84,50	<b>84,5</b>
	LS	97,5	39	82,5	16,5	85	34,00	89,50	<b>89,5</b>
	MC	90	36	58,75	11,75	85	34,00	81,75	<b>81,8</b>
	VR	97,5	39	72,5	14,5	85	34,00	87,50	<b>87,5</b>
2	NA	97,5	39	98,75	19,75	96,72	38,69	97,44	<b>97,4</b>
	MR	97,5	39	98,75	19,75	96,72	38,69	97,44	<b>97,4</b>
	SN	80	32	80	16	96,72	38,69	86,69	<b>86,7</b>
	VF	90	36	92,5	18,5	96,72	38,69	93,19	<b>93,2</b>
3	AS	60	24	45	9	82,9	33,16	66,16	<b>66,2</b>
	MD	97,5	39	70	14	82,9	33,16	86,16	<b>86,2</b>
	ML	65	26	55	11	82,9	33,16	70,16	<b>70,2</b>
	FM	65	26	55	11	82,9	33,16	70,16	<b>70,2</b>
4	IV	90	36	62,5	12,5	89,2	35,68	84,18	<b>84,2</b>
	LD	80	32	70	14	89,2	35,68	81,68	<b>81,7</b>
	MM	90	36	70	14	89,2	35,68	85,68	<b>85,7</b>
	OM	90	36	72,5	14,5	89,2	35,68	86,18	<b>86,2</b>
5	FO	95	38	100	20	95,2	38,08	96,08	<b>96,1</b>
	FA	60	24	77,5	15,5	95,2	38,08	77,58	<b>77,6</b>
	ML	95	38	77,5	15,5	95,2	38,08	91,58	<b>91,6</b>
	RM	65	26	98,75	19,75	95,2	38,08	83,83	<b>83,8</b>
6	AM	70	28	70	14	61,7	24,68	66,68	<b>66,7</b>
	MP	60	24	70	14	61,7	24,68	62,68	<b>62,7</b>
	MM	70	28	80	16	61,7	24,68	68,68	<b>68,7</b>
	MV	90	36	80	16	61,7	24,68	76,68	<b>76,7</b>
7	MO	60	24	60	12	35,7	14,28	50,28	<b>50,3</b>
	RR	60	24	62,5	12,5	35,7	14,28	50,78	<b>50,8</b>
	RR	92,5	37	70	14	35,7	14,28	65,28	<b>65,3</b>
	SR	92,5	37	72,5	14,5	35,7	14,28	65,78	<b>65,8</b>

Somatório:	954	Somatório:	432	Somatório:	908,272	Somatório:	2294,7
Média:	32,9	Média:	14,9	Média:	31,3	Média:	<b>79,1</b>
Percentagem:	<b>82.25</b>	Percentagem:	<b>74.5</b>	Percentagem:	<b>78.25</b>		

## Anexo XIV

### Avaliação do “sub-projecto” «Quando o vento calava a desgraça...»

Parâmetros de avaliação		Trabalho Colaborativo	Classif.	Apresentações Orais	Classif.	Dossier Final	Classif.	Classif. Final	Classif. Final
Cotação dos parâmetros			30%		25%		45%	100%	100%
Grupo	Alunos								
1	MC	60	18	72	18	58,9	26,51	62,51	<b>62,5</b>
	MC	55	16,5	72	18	58,9	26,51	61,01	<b>61,0</b>
	VR	60	18	72	18	58,9	26,51	62,51	<b>62,5</b>
	LD	55	16,5	68	17	58,9	26,51	60,01	<b>60,0</b>
2	AM	100	30	100	25	95,7	43,07	98,07	<b>98,1</b>
	MR	100	30	100	25	95,7	43,07	98,07	<b>98,1</b>
	MO	100	30	100	25	95,7	43,07	98,07	<b>98,1</b>
	SR	100	30	96	24	95,7	43,07	97,07	<b>97,1</b>
3	AM	60	18	60	15	67,8	30,51	63,51	<b>63,5</b>
	ML	60	18	72	18	67,8	30,51	66,51	<b>66,5</b>
	RM	60	18	65	16,25	67,8	30,51	64,76	<b>64,8</b>
	MM	60	18	60	15	67,8	30,51	63,51	<b>63,5</b>
4	MD	80	24	84	21	66,1	29,75	74,75	<b>74,7</b>
	RR	80	24	84	21	66,1	29,75	74,75	<b>74,7</b>
	VF	80	24	84	21	66,1	29,75	74,75	<b>74,7</b>
	OM	80	24	88	22	66,1	29,75	75,75	<b>75,7</b>
5	IV	100	30	84	21	79,9	35,96	86,96	<b>87,0</b>
	FA	100	30	84	21	79,9	35,96	86,96	<b>87,0</b>
	FM	100	30	80	20	79,9	35,96	85,96	<b>86,0</b>
	ML	80	24	80	20	79,9	35,96	79,96	<b>80,0</b>
	MM	100	30	84	21	79,9	35,96	86,96	<b>87,0</b>
6	CV	80	24	76	19	84,8	38,16	81,16	<b>81,2</b>
	LS	100	30	80	20	84,8	38,16	88,16	<b>88,2</b>
	SN	60	18	50	12,5	84,8	38,16	68,66	<b>68,7</b>
	AS	80	24	60	15	84,8	38,16	77,16	<b>77,2</b>
7	FO	100	30	100	25	92,95	41,83	96,83	<b>96,8</b>
	RR	80	24	100	25	92,95	41,83	90,83	<b>90,8</b>
	MP	80	24	100	25	92,95	41,83	90,83	<b>90,8</b>
	MV	80	24	100	25	92,95	41,83	90,83	<b>90,8</b>

Somatório:	699	Somatório:	588,75	Somatório:	1019,025	Somatório:	2307,0
Média:	24,1	Média:	20,3	Média:	35,2	Média:	79,6
Percentagem:	<b>80,3</b>	Percentagem:	<b>81,2</b>	Percentagem:	<b>78,2</b>		



## Anexo XV

### Avaliação das componentes locais do projecto «De quantas histórias se faz Oeiras?»

#### Somos Fortes!

Guião de exploração, Tarefa 3

Questão:	1	2	3	4	5	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	7	Totais	Totais %
Cotação:	3	3	3	10	2	2	3	3	2	2	3	36	100%
Grupo 1	1,25	3	1,5	6,5	1	2	0	1,5	2	1	3	23	63,9
Grupo 2	1,25	2,80	3	7	1	2	3	3	2	1,5	3	30	83,3
Grupo 3	1,5	3	1,5	5	2	0	0	2	2	0,25	3	20	55,6
Grupo 4	1	3	3	4,5	1	2	2	2,5	1	1	3	24	66,7
Grupo 5	1	2,5	3	6,5	0	2	2	3	2	1	3	26	72,2
Grupo 6	2,5	3	3	8	2	2	0	1,75	2	1	3	28	77,8
Grupo 7	1	0	1,5	6	2	2	0	1,75	2	1	2	19	52,8

Somatório: 472,3

Média: 67,4

#### Enfim... A República!

#### Socorro! A Monarquia está em crise!

Guião 1, Tarefa 2 (parcial) - Grupo 1

Parcelares do Dossier do "Sub-Projecto"

Questão:	1.1.	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	Total	Totais %
Cotação:	3	3	2	3	3	3	2	19	100%
Cotação obtida:	2,25	3	2	3	3	3	2	18,25	96,1

#### Ruas com Identidade Republicana

Guião 7, Tarefa 1 - Grupo 7

Apresentação oral

Rigor dos conteúdos: MB (95%)

Capacidade de sistematização: MB (95%)

Criatividade: MB (92,5%)

Contributo para o grupo: 2 elementos com MB; 1 com B; 1 com S

## Quando o vento calava a desgraça...

Todos os guiões de exploração, Parte II, Tarefa 1 a 3  
Parcelares do dossier do “sub-projecto”

Grupo 1 - Estádio Nacional						
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Totais	Totais %	
Cotação:	15	9	3	27	100%	
Cotação obtida:	10	5	1,5	16,5	61,1	
Grupo 2 - Forte de Nossa Senhora das Mercês de Catalazete e Forte de São Bruno de Caxias						
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Totais	Totais %	
Cotação:	20	8	5	33	100%	
Cotação obtida:	20	6	5	31	93,9	
Grupo 3 - Forte da Giribita						
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Totais	Totais %	
Cotação:	15	9	3	27	100%	
Cotação obtida:	7	4	2	13	48,1	
Grupo 4 - Forte de Caxias						
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Totais	Totais %
Cotação:	10	10	6	3	29	100%
Cotação obtida:	7	6	2	0	15	51,7
Grupo 5 - Forte de Caxias						
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Totais	Totais %	
Cotação:	10	10	6	26	100%	
Cotação obtida:	8	8	6	22	84,6	
Grupo 6 - Forte de Caxias						
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Totais	Totais %	
Cotação:	12	12	10	34	100%	
Cotação obtida:	12	8,5	2	22,5	66,2	
Grupo 7 - Memórias Locais						
	Questão 1	Totais	Totais %			
Cotação:	30	30	100%			
Cotação obtida:	25	25	83,3			

## Anexo XVI

### Avaliação do dossier do “sub-projecto” «Enfim... A República!» por competências específicas da História

	Recolha e Tratamento de Fontes			Compreensão Histórica			Comunicação Histórica			TOTAL GLOBAL
	Questões	Tratamento Informação Geral	TOTAL	Questões	Compreensão Geral	TOTAL	Questões	Comunicação Geral	TOTAL	
GRUPO 1	24,5	5	29,50	32,9	5	37,90	12,6	20	32,60	100
	16,80	2,5	19,30	15,05	2,5	17,55	8,05	14	22,05	<b>58,90</b>
GRUPO 2	Questões	Tratamento Informação Geral	TOTAL	Questões	Compreensão Geral	TOTAL	Questões	Comunicação Geral	TOTAL	
	25,2	5	30,2	27,3	5	32,3	17,5	20	37,5	
	22,4	4,25	26,65	27,3	4,25	31,55	17,5	20	37,5	<b>95,7</b>
GRUPO 3	Questões	Tratamento Informação Geral	TOTAL	Questões	Compreensão Geral	TOTAL	Questões	Comunicação Geral	TOTAL	
	25,9	5	30,9	31,5	5	36,5	12,6	20	32,6	
	17,5	3,5	21	21	3,5	24,5	6,3	16	22,3	<b>67,8</b>
GRUPO 4	Questões	Tratamento Informação Geral	TOTAL	Questões	Compreensão Geral	TOTAL	Questões	Comunicação Geral	TOTAL	
	27,3	5	32,3	29,4	5	34,4	13,3	20	33,3	
	22,05	3	25,05	22,75	3	25,75	6,3	9	15,3	<b>66,1</b>
GRUPO 5	Questões	Tratamento Informação Geral	TOTAL	Questões	Compreensão Geral	TOTAL	Questões	Comunicação Geral	TOTAL	
	23,8	5	28,8	24,5	5	29,5	21,7	20	41,7	
	20,3	3,25	23,55	18,2	3,25	21,45	18,9	16	34,9	<b>79,9</b>

GRUPO 6

Questões	Tratamento Informação Geral	TOTAL	Questões	Compreensão Geral	TOTAL	Questões	Comunicação Geral	TOTAL	
20,3	5	25,3	28,7	5	33,7	21	20	41	100
19,95	3,5	23,45	25,9	3,5	29,4	12,95	19	31,95	<b>84,8</b>

GRUPO 7

Questões	Tratamento Informação Geral	TOTAL	Questões	Compreensão Geral	TOTAL	Questões	Comunicação Geral	TOTAL	
21,7	5	26,7	27,3	5	32,3	21	20	41	100
20,65	4,25	24,9	27,3	4,25	31,55	17,5	19	36,5	<b>92,95</b>

TOTAL GLOBAL			TOTAL GLOBAL			TOTAL GLOBAL		
Cotação: 203,70			Cotação: 236,60			Cotação: 259,70		
Cotação grupo: 163,90			Cotação grupo: 181,75			Cotação grupo: 200,50		
TOTAL PERCENTUAL			TOTAL PERCENTUAL			TOTAL PERCENTUAL		
<b>80,5</b>			<b>76,8</b>			<b>77,0</b>		